



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES (PROFARTES)

JASSIRA BRAZ DA SILVA

HABITUS DOCENTE NO ENSINO DE MÚSICA

FORTALEZA

2016

JASSIRA BRAZ DA SILVA

HABITUS DOCENTE NO ENSINO DE MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PROFARTES), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de artes.

Orientador: Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira Costa (UFC)

FORTALEZA

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)

- S58h Silva, Jassira Braz da.
Habitús docente no ensino de música / Jassira Braz da Silva. – 2016.
67 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa.
1. Prática pedagógica. 2. Autobiografia. 3. Educação musical. 4. Reflective teacher. 5. Music education.
I. Título.

CDD 700

JASSIRA BRAZ DA SILVA

HABITUS DOCENTE NO ENSINO DE MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PROFARTES), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de artes.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira Costa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

Prof. Dr. Joandre Rodrigues Dias Camargo (Membro externo)
Universidade Federal do Ceará – Sobral

Prof. Dr. João Emanuel Anselmo Benvenuto (Suplente externo)
Universidade Federal do Ceará - Sobral (UFC)

A Deus

A minha família

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelo incansável e incondicional apoio, dedicação, incentivo, amparo e amor. Muito obrigada!

À CAPES, ao Governo Federal, à presidenta Dilma Rousseff, pelo financiamento da pesquisa e durante todo o curso.

Ao Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa, pela orientação equilibrada, paciente, motivadora e pela confiança na minha capacidade.

Ao Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque, pelo estímulo, acolhimento e integração atenciosa em seu grupo de estudos, pela credibilidade no meu fazer docente e pelo seu exemplo de pessoa e profissional. Agradeço imensamente.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof. Dr. Luiz Botelho de Albuquerque, Prof. Dr. Joandre Rodrigues Dias Camargo e Prof. Dr. João Emanuel Anselmo Benvenuto, pelo tempo dedicado, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas da turma de mestrado, com quem tiver a honra de dividir momentos de aprendizagem, descontração, tensão e companheirismo.

Às minhas colegas de trabalho: Maria Meiriam Fernandes, Maria das Dores Alves, Maria Luzineide Ferreira de Oliveira e Zolânia Maria Fernandes Feitosa, pela cooperação durante todo o processo dessa formação.

À professora Maura Cavalcante Moraes de Sá, pelo incentivo à participação desse mestrado, pela credibilidade, colaboração e inspiração nos projetos de intervenção pedagógica.

A todos os profissionais da 15ª Diretoria Regional de Educação do Rio Grande do Norte (DIRED/RN), pela compreensão e companheirismo. Em especial, ao professor Luís Marcos Alves da Costa, diretor da instituição, pela cooperação, incentivo e entendimento da importância da formação permanente de seus funcionários.

Aos meus amigos e amigas, pelas palavras e ações de incentivo, pelas demonstrações de convicção no meu sucesso.

A toda a minha família e, em especial, irmãos, irmã, sobrinhos, sobrinhas e cunhadas, pelo encorajamento e momentos harmoniosos e amorosos que me edificaram e fortaleceram durante esse processo e em toda a minha vida.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”

Paulo Freire

RESUMO

Essa pesquisa objetiva explicitar o *habitus* docente no ensino de música, analisando os aspectos cognitivos, corporais e éticos-políticos revelados nos projetos de intervenção pedagógica, de autoria própria, no ensino de música na Educação Básica, realizados de 2000 a 2014, sendo eles: “Vivenciando e Compreendendo Música”; “Ensino de Música: uma experiência com movimento e ritmo”; “Leitura e Comunicação: redimensionando o ato de ler” e “Nossa comunidade em texto, imagem e som”. Visa distinguir interações, contextualizar materiais e tempos de ensino-aprendizagem e identificar atitudes do percurso formativo. Utiliza o método de histórias de vida e formação, adotando um caráter autobiográfico, delimitada pela exploração dos territórios do “eu educador”, analisando o percurso narrativo com ênfase na constituição de um *habitus* musical docente. Toma-se como referência basilar Bourdieu (1983) com o conceito de *habitus*, e Schön (1983) com conceito de *professor reflexivo*. Dessa pesquisa, espera-se que desvele conhecimentos e saberes, práticas e teorias mobilizadas no ensino de música.

Palavras-chave: *Habitus*. Professor reflexivo. Educação musical.

ABSTRACT

This research aims at explaining teachers's habitus in the teaching of music, analyzing the cognitive, physical and ethical-political revealed in pedagogical intervention projects, from our own experiences, in music teaching in Elementary Education, conducted from 2000 to 2014, as follows: "Experiencing and Understanding Music"; "Music Education: an experience with movement and rhythm"; "Reading and Communication: rethink the reading act" and "Our community in text, image and sound". It aims to distinguish interactions, contextualize teaching-learning materials and time and identify attitudes formation. It uses the method of life stories and training, adopting an autobiographical character, bounded by the exploitation of territories of "I educator", analyzing the narrative journey with emphasis on the establishment of a teacher musical habitus. It is taken as a basic reference, Bourdieu (1983) with the concept of habitus and Schön (1983), with the concept of reflective teacher. In this research, it is expected which unveil knowledge and expertise, mobilized practices and theories in music education.

Keywords: Habitus. Reflective teacher. Music Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DESVELAR O <i>HABITUS</i>: INSTRUMENTAIS	13
3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DE UM <i>HABITUS</i>	21
4 DIMENSÕES DE UM <i>HABITUS</i> DOCENTE MUSICAL	41
5 <i>HABITUS</i>, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE	54
6 CONSIDERAÇÕES	65
REFERÊNCIAS	67

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa reflexivamente o *habitus* docente musical demonstrado na minha prática pedagógica, revelado no decorrer da trajetória profissional no ensino de música na Educação Básica, num período compreendido de 2000 a 2014, empregando, para isso, a metodologia de história de vida e formação.

A iniciativa de analisar a própria prática pedagógica mediante a minha história de vida, como professora de educação musical, foi motivada por uma necessidade particular de fundamentar, mais e melhor, a formação e consolidar a identidade profissional, gerando a possibilidade de identificar saberes, mudanças e permanências na prática docente, distinguir procedimentos e atitudes referentes à prática no contexto escolar, assim como compreender o *habitus* numa situação social e política de ensino.

O desejo de desvelar como essa conjuntura se manifesta na minha realidade de trabalho nasceu pela necessidade de compreender o processo formativo e como me constituí como professora de música, visto que, quando comecei a dar aulas de música na escola, isso antes da lei 11.769/2008¹, eu não tinha formação inicial específica na área de música, mas apenas cursos de curta duração. Reconheci que precisava ampliar meus conhecimentos na educação musical, acreditando que a formação se dá também na prática e na reflexão crítica sobre a prática.

Habilitada para o magistério, já no nível médio de ensino (1993, ano de conclusão), eu tinha garantido por lei o direito de lecionar artes em salas de aulas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, como também, os demais componentes do currículo deste nível de ensino. Essa formação profissionalizante no Ensino Médio, assim como o curso de Pedagogia (concluído em 1997), e cursos de formação continuada me oportunizaram a construção de alguns conhecimentos para o ensino de artes, porém, em minha opinião, ainda insuficientes, principalmente, no tocante à música, que em relação às modalidades de artes visuais e teatro, era relegada a segundo plano em tais formações.

Nesse panorama, sempre me preocupei e me positionei a favor do direito de o aluno de ter acesso a uma educação em arte e música de qualidade; em razão disso, no ano 2.000, por ocasião de uma Especialização em Ensino, pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), resolvi pesquisar sobre a formação de professores em artes na região do Alto Oeste Potiguar, mais especificamente, na circunscrição da 15ª Diretoria Regional de Educação do

¹ Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica brasileiras.

Estado do Rio Grande do Norte (DIREN/RN). Esse levantamento demonstrou que dos 20 municípios circunscritos que aglomeravam, na época, cerca de 51 escolas, não dispunha em nenhuma delas, de professores com formação inicial (graduação) em Artes, tampouco em Música. Constatou-se também que os professores formadores – equipe pedagógica que organiza formações continuadas e estudos nas diretorias regionais – também não dispunham dessa formação.

Diante disso, desde então, me propus trabalhar com esses saberes artísticos musicais na escola, por meio de projetos pedagógicos de musicalização nas instituições em que trabalhava, ampliei meus estudos na área de música com especializações e com a graduação em música (ainda em andamento). Tudo isso na busca de um “saber fazer” mais consciente e coerente, constituindo uma formação permanente na prática, e da reflexão sobre a prática, sendo essa pesquisa mais um instrumento dessa busca.

Esse exercício analítico reflexivo, próprio do professor reflexivo, visa revelar o *habitus* subjacente à prática docente, iniciativa imprescindível para o processo formativo, sendo este mesmo, o objeto dessa investigação que tem como objetivo maior explicitar o *habitus* docente no ensino de música, analisando como se manifestam seus aspectos cognitivos, motor e ético-político, revelados na minha prática pedagógica.

Concomitante a este objetivo mais geral se enredam outros mais específicos quais sejam: distinguir situações, atitudes, interações sociais e interpessoais admitidas; contextualizar materiais, tempos e espaços de ensino-aprendizagem adotados; analisar corporeidades e identificar procedimentos pedagógicos assumidos no exercício da minha prática, procurando assimilá-los e relacioná-los com as dimensões do *habitus*, por meio da reflexão.

Essa análise reflexiva teve como fundamentação teórica a concepção de professor reflexivo de Schön (1983) e dos estudiosos que dela se apropriaram. Processou-se com base no conceito de *Habitus* e seus desdobramentos: lógicos (concernente ao cognitivo); práticos (relacionado ao ético-político) e o motor (referente à ação corporal), categorizados por Bourdieu (1983) e contextualizados, aqui, no campo da prática docente, em diálogo com outros autores e concepções como: a pedagogia de Freire (1996), os estudos sobre formação de Tardif (2010) e de musicalização de Penna (2012).

O trabalho se organiza de forma que, a parte seguinte, apresenta os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, esclarece os conceitos que lhe dão suporte, demonstra os

procedimentos metodológicos, detalha como se dá o desenvolvimento da investigação e os instrumentais utilizados nesse processo.

A terceira parte, desse trabalho, revela as circunstâncias do *habitus*, por meio da narrativa da história de vida, procurando tipificar o seu campo, ou seja, reconhece e retrata o campo educacional e escolar veiculado à prática pesquisada, contextualizando suas origens e suas especificidades, analisando suas características como um sistema de forças dando ênfase à posição do docente pesquisado e suas direções atitudinais no cerne do campo.

A parte seguinte detém-se na análise das matérias e materiais práticos construídos na prática docente, expondo uma reflexão sobre o *habitus* docente em situações de ensino-aprendizagem em música, em diversas escolas e instituições, identificando categorias próprias do *habitus* tais como: a dimensão de esquemas práticos, de esquemas lógicos e dimensão de sistema de ações corporais presentes na prática docente estudada, analisando seus processos de incorporações e interiorizações.

A última parte contempla uma reflexão sobre o *habitus* docente observado nas ações práticas do agente pesquisado, abrangendo seus saberes experienciais como elementos necessários à formação docente na construção de uma identidade profissional, considerando as experiências vivenciadas no âmbito da educação formal para formação de professores.

Este trabalho, com a metodologia de história de vida, inevitavelmente provoca a emersão de algumas verdades sobre um ser e sobre um ser docente. Não necessariamente nas histórias que narro aqui, mas, sobretudo, como narro e como me invento aqui, pode revelar muitas verdades do “meu eu” e do “meu eu educador”, desconhecidas, talvez, até mesmo para mim, mas que podem ser desveladas a cada leitura, por cada leitor.

2 DESVELAR O *HABITUS*: INSTRUMENTAIS

O *habitus* é aqui entendido e pesquisado como um conjunto de estruturas duradouras e superáveis que, agregando práticas de experiências já vivenciadas, fornece esquemas que subsidiam em situações subseqüentes (Bourdieu, 1983). Para este formulador do conceito, o *habitus* atua como matriz de percepções, apreciações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

Os *habitus* dos professores no contexto de trabalho na escola possuem, para Tardif (2010, p. 50), três “objetos” passíveis de investigação:

[...] a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela.

Com o conceito de “profissional reflexivo” (VALADARES, 2006, p. 187), Schön levanta uma crítica ao que ele denominou racionalidade técnica: ações didáticas que se reduzem à escolha pelos professores dos meios necessários para a realização de objetivos prescritos externamente ao ambiente de trabalho. Em contestação a esse tecnicismo, (PIMENTA, 2006) propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Pimenta (2006, p. 20) ainda complementa:

[...] encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incertezas e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tornar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação [...].

Fundado nessa concepção da reflexão na prática, como promotora de formação e de inovação da prática que torna cíclico o processo de ação-reflexão-ação, é que este trabalho tem o intuito de compreender, analisar e refletir sobre algumas ações docentes no ensino de

música com a pretensão de formação pessoal, e de suscitar a discussão da formação do professor, mediada pelo entendimento e pela construção de novos saberes sobre e na prática pedagógica. Acerca de tais saberes experienciais, Tardif (2010, p. 38) descreve:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

O conceito de *habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu vem fundamentar esta investigação, visto que propicia o estudo da prática considerando-a no tempo e no espaço em que se insere, com seus meandros (enredos) históricos, culturais, ideológicos e políticos explícitos ou subjacentes. Bourdieu (1983, p.61), em sua retórica sobre *habitus*, conceitua

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptado a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

O *habitus* como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas, diz Sacristán (2006) mencionando Bourdieu, deve ser considerado na formação do professor, pois o *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. E continua, afirmando que *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das perpetuadas.

Para que essas outras práticas diferentes e até inovadoras possam ser produzidas, entendo ser necessário refletir sobre o *habitus* e suas dimensões que impregnam a prática e, sobretudo, como diz Freire (1996, p. 33), reconhecer-se condicionado e ter a consciência do inacabamento; e ainda enfatiza o autor, que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Para esse autor, ensinar exige curiosidade e explica essa curiosidade como uma inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento.

Nessa busca, Peters (2013) nos ajuda a entender o *habitus*, identificando nele três dimensões: *ethos*, *eidos* e *hexis*. A dimensão de esquemas práticos (*ethos*) apresenta-se como disposições incorporadas que orientam as práticas dos agentes, e assim, a conduta dos atores é efetivamente regulada por princípios de escolhas práticas do que se deve e do que não se deve fazer em situações socialmente tipificadas. A dimensão de esquemas lógicos (*eidos*) refere-se à extensão cognitiva como sistemas de esquemas mentais de ordenação categorial e compreensão interpretativa dos fenômenos mundanos com os quais os agentes se deparam em sua experiência cotidiana. A dimensão de sistema de ações corporais (*hexis*) refere-se a um conjunto de *estados habituais do corpo*, o qual se manifesta nos agentes, ou seja, uma prática corporal moldada e interiorizada pela aprendizagem inconsciente e cotidiana de certo conjunto de posturas corporais, sendo maneiras internalizadas e duráveis de se relacionar com o próprio corpo, específicas de um meio social. Nessa concepção, o meio social em questão recebe a denominação de “campo”. Sobre as tipificações dos campos, Souza Neto (*et. al.* 2010, p. 6) esboçam:

Os campos possuem traços estruturalmente equivalentes ou determinados homologias estruturais e funcionais que lhes proporcionam identificação. Entretanto, possuem especificidades, objetivos e determinadas características que são inerentes e irreduzíveis a outros campos. Há em cada um dos agentes (profissionais, grupos e instituições) que se movimentam desenvolvendo ações e práticas sociais e produzindo capital de diferentes espécies e graus de legitimidade.

Agregado a este conceito de campo, se instituem outros que se articulam em torno do conceito de *habitus* como capital simbólico, capital social. Para Bourdieu (2011, p. 107), o capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor. E define capital social como:

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. [...] o volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 2015, p. 75, grifos do original).

A apreensão desses conceitos e do próprio *habitus* docente, procurando identificar incorporações e interiorizações, pode desencadear aprendizagens sobre si, e de si enquanto profissional em formação. Para Josso (2010), o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. A autora muito bem orienta:

Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2010, p. 47).

As histórias de vida e formação, metodologia dessa pesquisa, apresentam-se na perspectiva da aprendizagem, refletindo sobre quais são os conhecimentos, o saber fazer e as habilidades que pairam sobre a prática, esperando que desse exercício resulte uma experiência formativa.

A reflexão na ação acompanha uma ação em curso e pressupõe uma conversa com ela (ALARCÃO, 2005). Aqui, neste trabalho, é proposta uma reflexão sobre uma ação já efetivada, o que pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruiu-se mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente.

A minha biografia, enquanto professora de música, será, aqui, objeto desse processo, e eu, sujeito de formação através da memorização reflexiva e narrativa escrita. Nessa perspectiva, será realizada uma abordagem autobiográfica que requer, segundo Castro (2014), constantemente teoria e metodologia amalgamadas. Para ele, a teoria é a contemplação do que se busca, ou melhor, é a perspectiva pela qual se contempla a procura. A metodologia é caminhar, é como se faz para buscar. Josso (2010, p.165) defende:

O trabalho biográfico é sem dúvida, um dos meios à nossa disposição para nos manter em contato com a nossa totalidade e para evitar que sejamos perturbados pelos modos ou as prioridades estabelecidas por outros, encorajar uma presença refletida nas atividades que fazemos ou empreendemos e desenvolver um distanciamento crítico em relação às convicções que nos servem de sinais/referências nas nossas orientações, nas nossas formas de pensar e de trabalhar.

Com essa compreensão, os procedimentos dessa pesquisa se desencadearam por meio do método de histórias de vida e formação, com caráter autobiográfico, delimitada pela exploração dos territórios do “eu educadora”, analisando o percurso narrativo com ênfase nas situações, interações interpessoais e socioculturais relevantes no processo formativo,

identificando materiais, recursos, tempos, métodos e estratégias presentes nas histórias de vida e distinguindo os saberes mobilizados.

Nesse sentido, foi recorrido a uma série de instrumentais de pesquisa, recursos e ações que cooperaram para a realização do trabalho, iniciando com uma revisão da literatura que compreendeu a leitura de livros e artigos científicos sobre a metodologia das histórias de vida, seguida por uma pesquisa bibliográfica nos formatos impresso e digital sobre os conceitos empregados aqui e que fundamentam teoricamente o trabalho. Fez-se necessária a leitura e análise dos registros escritos dos projetos de intervenção pedagógica realizados na prática docente, no recorte de tempo estipulado para investigação. O exercício de retomada de memórias de fatos e situações foi permanente e auxiliou o registro escrito e a reflexão. Foi relevante a elaboração de perguntas, não para necessariamente serem respondidas, mas para nortear reflexões a respeito de atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer e sentimentos que caracterizem a subjetividade, a identidade. Outra fase foi a catalogação e observação de material biográfico visual e audiovisual como suporte ilustrativo à reflexão. A análise do *habitus* observado foi feita a partir de todo esse material, em diálogo como referencial teórico já mencionado, e por último, foi feito esse registro escrito dos resultados e conclusões pontuadas.

O *habitus* docente no ensino de música, inquirido à luz da minha prática pedagógica, trazendo como foco principal os seus aspectos cognitivos, motor e ético-político, é o que caracteriza o objeto de estudo dessa pesquisa de cunho autobiográfico que se utiliza das histórias de vida e de formação, como mecanismo de análise do meu “eu educador”, em interação com “o outro” (educadores e educandos), dentro de uma dinâmica educacional, observando costumes, disposições incorporadas, internalizações, condicionamentos e saberes referentes à prática, num determinado tempo e contexto delimitado.

Para isso, foi demarcado o período que se estende do ano 2000 (início de minha prática educacional em música) até o ano de 2014 (ano anterior à elaboração do projeto dessa pesquisa), compreendendo as atividades extracurriculares em música, os projetos de intervenção didático-pedagógicos musicais, os tempos, os espaços e as funções que ocupei nas escolas (ou instituições), como fontes de retrospecto memorial da história de vida, apontando, no entanto, de cada elemento deste universo, apenas os fragmentos ou passagens necessárias e/ou relevantes para cumprir o objetivo deste estudo.

Nesse contexto, destacam-se a Escola Municipal Antonio Carvalho de Oliveira (três anos de ensino de música e supervisão escolar), a Escola Municipal Santa Luzia (um ano

de ensino de música e coordenação pedagógica), a Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas (dois anos de ensino de música) e a 15ª Diretoria Regional de Educação do Rio Grande do Norte (DIRED-RN), no Núcleo de Tecnologias em Educação (NTE), como professora formadora e professora de música desde o ano 2012.

As experiências no ensino de música, acima citadas, vêm oferecer subsídios à produção autobiográfica, permeando todo o percurso aqui descrito, de modo que proporcione a reflexão desejada, junto aos demais suportes: documentais escritos, registros fotográficos, sonoros e audiovisuais, publicados e/ou do acervo pessoal, resultante da prática e selecionados conforme necessidade da pesquisa.

Esse recorte engloba os projetos de intervenção pedagógica no ensino de música, por mim implementados, que ajudaram a contar um pouco dessa trajetória prática, permitindo a utilização de seus registros em diversos formatos e dos materiais por eles produzidos como fontes de investigação. Destaco, aqui, os quatro projetos compreendidos no recorte: “Vivenciando e Compreendendo Música”, “Ensino de Música: uma experiência com movimento e ritmo no Ensino Fundamental”, “Leitura e Comunicação: redimensionando o ato de ler” e “Nossa comunidade em texto, imagem e som”.

O projeto de intervenção pedagógica “Vivenciando e Compreendendo Música”, efetivado na Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas e na Escola Municipal Antonio Carvalho de Oliveira, foi parte do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Arte na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mostra-se encorpado de materiais que podem subsidiar a reflexão sobre a prática como seu próprio texto registra:

Como produtos materiais concretos resultantes desta empreitada contam-se: os portfólios individuais elaborados pelos alunos no decorrer do processo, as composições musicais produzidas, os instrumentos musicais construídos, como também um arquivo em formato “DVD” que exhibe os educandos se expressando musicalmente através da produção e improvisação de músicas, utilizando-se para isso, de instrumentos musicais, objetos sonoros inusitados, a voz e o próprio corpo como objeto sonoro (SILVA, 2008, p. 13).

Visto que os portfólios ficaram no poder dos alunos, impedindo assim uma análise, tomei como objeto de análise o material registrado em formato audiovisual, o registro impresso do corpo do projeto, bem como o meu próprio registro memorial dessa ocorrência.

Outro projeto parte dessa investigação foi o “Ensino de Música: uma experiência com movimento e ritmo no Ensino Fundamental”, que representou uma fonte de dados relevantes na contribuição da análise do meu *habitus* educacional, já que é o registro de uma

ação pedagógica no ensino de música, como é demonstrado em parte do seu resumo publicado no periódico da “Coleção Cotidiano Escolar” (SILVA e MELO, 2008, p. 45):

Descreve as atividades de uma ação pedagógica que aborda os conteúdos de música tendo como suporte principal o universo sonoro dos alunos, os jogos que realizam, as brincadeiras que os divertem e os repertórios aos quais eles têm acesso, objetivando, com isso, despertá-los para as faculdades de escuta e de invenção. Este artigo reflete, orienta e defende a utilização de instrumentos musicais e objetos sonoros como recursos relevantes no ensino-aprendizagem.

O projeto de intervenção pedagógica “Leitura e Comunicação: redimensionando o ato de ler” (oficinas de Música para professores e alunos) foi mais um projeto fonte dessa pesquisa, realizado nas escolas circunscritas à 15ª Diretoria Regional de Educação, do Estado do Rio Grande do Norte (DIRED/RN). Este projeto, em seu texto de apresentação, descreve (DIRED, 2012, p. 11):

[...] é direcionado ao Ensino Fundamental e Médio; e tem o intuito de promover um diálogo entre os conteúdos curriculares, as tecnologias da informação e da comunicação, como também, das linguagens visual, sonora, teatral, e seus meios de veiculação como televisão, rádio, internet, entre outros.

Encerrando esse quarteto de projetos de intervenção pedagógica utilizados como suporte de investigação, destaca-se “Nossa comunidade em texto, imagem e som”, efetivado na Escola “Unidade de Ensino Santa Luzia”, localizada no Sítio Cacimbas, no Município de Rafael Fernandes/RN; foi produzido por exigência da Conclusão do Curso “Especialização em Tecnologias na Educação” da Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ). Assim como os demais, contribuiu para a análise em questão e pode evidenciar em que a prática adapta-se ou muda, submetendo-se ou não ao contexto, neste caso, um Programa de Educação Nacional, em uma escola no meio rural. Como mostra o resumo desse projeto (SILVA, 2010, p. 6):

[...] projeto interdisciplinar, envolvendo os componentes curriculares de Música e Língua Portuguesa, denominado “Nossa comunidade em texto, imagem e som” desenvolvido na Unidade de Ensino Santa Luzia, localizada no Sítio Cacimbas no Município de Rafael Fernandes-RN, envolvendo uma sala de aula multianuada com alunos do 3º e 4º Ano do Ensino Fundamental. Idealizado em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos do Programa Escola Ativa, o projeto objetivava a produção de conhecimentos artísticos e linguísticos, tomando como parâmetro a cultura da comunidade em suas manifestações textuais, sonoras e visuais, buscando fundamentação em pedagogos musicais e teóricos educacionais, fazendo uso de alguns recursos tecnológicos, objetos sonoros e instrumentos musicais, propondo uma didática diferenciada da tradicional e uma maneira nova de mediar a aprendizagem e tratar os conteúdos, partindo da realidade do aluno.

Esses trabalhos delimitam quantitativa e qualitativamente o período produtivo da minha atuação com o ensino de música na escola, e por isso, fazem parte desta investigação, assim como minha história de vida, o meio social em que foi tecida, com suas inúmeras interações interpessoais, no intuito de desvelamento de um *habitus* docente musical, objetivo central aqui perseguido.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DE UM *HABITUS*

[...] o conceito de formação, trabalhado pela mediação de uma reflexão sobre a história de vida, permite evidenciar *a intimidade de uma construção que valoriza uma concepção de identidade para si, simultaneamente, singular e socioculturalmente marcada*. Mas é preciso não perder de vista que essa identidade para si não é uma individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertencimentos e grupos diversos com os quais cada um e todos têm uma história!) (JOSSO, 2008, p. 40, grifos do original).

Cada história se tece pelas várias histórias que com ela se entrelaçam outros sujeitos, outras vidas, outras identidades, mas que compartilham de experiências e situações sociais, concorrem e ordenam-se marcadas por esquemas mediatizados na circunscrição dos mesmos espaços, ritos, tempos, perpetuações. Como poetizou João Cabral de Melo Neto (2009), somos muitos severinos iguais em tudo na vida. Sujeitos plurais pelos padrões que nos agregam e singulares pelos percursos que nos singularizam dentro de um mesmo campo de atuação. Para Wacquant (2007, p. 2), o *habitus* proporciona, ao mesmo tempo, duas especificidades a que ele denomina de princípios:

[...] um princípio de sociação e de individuação: sociação porque nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim, podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês etc.); individuação porque cada pessoa, tendo uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas.

Falar do meu *habitus* musical docente impõe necessariamente evocar as minhas primeiras experiências no processo de aprendizagem em música. E isso, por sua vez, intima vislumbrar a conjuntura social e temporal que compreendia o lugar em que fui incluída a partir do nascimento, das relações estabelecidas, das interações, dos mediadores e mediações nesse processo de enculturação.

A cidade de Pau dos Ferros, onde vivi toda a minha vida, está situada no Alto Oeste potiguar, região que circunscreve cerca de 30 municípios, faz limite com o estado do Ceará e encontra-se a apenas cinquenta e cinco quilômetros do estado da Paraíba, estados que, junto com Pernambuco, segundo Sautchuk (2009), são os estados nordestinos que apresentam a cantoria de viola com maior incidência.

Na minha infância, a cantoria de viola era a atividade artístico-musical em que costumeiramente estava envolvida. Essa modalidade me alcançava diariamente através do rádio, pois meu pai era um assíduo ouvinte desses programas de violeiros que eram muitos e

tinham suas transmissões produzidas em horários nobres, sendo no início da manhã, ao meio-dia e no fim da tarde, destacando-se como os principais programas das emissoras nessa região.

Dessa forma, como não tínhamos televisão em casa e pouquíssimas tinham na vizinhança, nós crianças, nos horários vagos, tínhamos como distração as brincadeiras infantis. Nos horários das refeições, quando a família costumava estar toda reunida em casa, eram exatamente nos horários dos programas de viola no rádio, e eles compunham a trilha sonora destes momentos. Minha família toda (pai, mãe, avó e os três irmãos) ouvia com atenção, vibrava com as improvisações mais sagazes dos cantadores e demonstrava gostar muito da atração. Eu, como a mais nova da família, aprendi com eles desde muito cedo, pelo convívio diário, a gostar de cantoria e a entender como esta se estruturava.

Sendo assim, desde muito cedo comecei a apreciar a cantoria de viola e alguns de seus estilos, canções, quadrões, sextilhas, baiões, martelos, desafios, mourões, galopes, entre outros, desde suas composições poéticas, rimadas e com prosódias perfeitas, até seu acompanhamento instrumental com a viola, seus ritmos e cadências originais, melodias simples, bem como de improvisações poéticas primorosas e metricamente elaboradas.

Embora se exalte mais, pelos próprios cantadores, a poesia repentista (parte verbal improvisada) da cantoria, esta dispõe de um cunho musical muito rico que abrange o canto, a execução instrumental e a composição melódica e harmônica que se conferem em toadas, canções, poemas e refrãos.

Designam-se toadas, as várias melodias que possuem um desenho melódico preestabelecido socialmente pelo campo da cantoria e constituem um repertório melódico comum, enquadrando-se nas diferentes formas de organização de estrofes e versos (estilos), servindo de base para a improvisação poética. Os “poemas” são cantados em uma toada única, ou seja, uma melodia criada especialmente para cada poema e acompanhada com o baião-de-violão (acordes de lá e ré maiores). As canções costumam seguir as regras de rima da cantoria, mas variam quanto aos padrões métricos e têm melodias próprias, compostas em tons maiores ou menores, e acompanhamentos na viola mais diferenciados baseados na relação tônica/dominante (SAUTCHUK, 2009).

A viola, para acompanhamento da cantoria nordestina, possui sete cordas, com afinação específica, utilizada na produção de sequências harmônicas e melódicas. No entanto, a poesia e o canto são os elementos mais enfatizados nas apresentações que acontecem

sempre em duplas, em que os cantadores alternam-se no canto, este com característica tensa e nasalizada, quase sempre estendendo a última nota da frase melódica em *vibrato*.

Essa exposição permanente à cantoria, mesmo que só através do rádio, até então tinha me envolvido bastante, porém atingiu mais profundamente ao meu irmão mais velho que, no início de sua juventude, decidiu ingressar nesse campo musical e ser cantador de viola, intento que recebeu apoio de toda família, o qual transformou em profissão e a mantém até os dias atuais.

Com o ingresso do meu irmão na carreira de cantador de viola, esse ambiente familiar artístico só se intensificou, pois ele comprou uma viola, começou a ensaiar e, conseqüentemente, a ouvir mais ainda o estilo da cantoria, como também a receber visitas de outros cantadores, de forma que, em pouco tempo, minha casa se tornou um ponto de encontro dos cantadores da região.

Nos sábados, os cantadores que vinham para a feira (feira-livre) fazer apresentações, fazer contatos e contratos para cantorias, eram convidados a almoçar na minha casa, as conversas sempre giravam em torno do universo da cantoria e depois sempre cantavam. Nas noites de fim de semana, era costume ter cantoria na minha residência com muitos cantadores e esta se estendia pela madrugada. Sempre juntava bastante gente para ouvir, e eu, atentamente, era parte da plateia.

Desse modo, tive a oportunidade de conviver com diversos cantadores de viola com estilos, timbres, repertórios e composições diferentes, alguns até que se destacaram nacionalmente; meu irmão se tornou um poeta cantador de qualidade inegável, mas nunca conseguiu ter a cantoria como única atividade profissional, tendo sempre que exercer outras funções para complementar a renda.

Com isso, quando meu irmão se ausentava de casa para ir trabalhar, eu aproveitava desse tempo para tocar sua viola sem que ele soubesse. Foi assim meu primeiro contato físico com esse instrumento musical e isso se repetiu por muito tempo; contudo, sem aprender a tocar realmente a viola, esses momentos consistiam em apenas diversão, pois não existia, de minha parte, a pretensão do aprendizado da cantoria de viola, visto que essa profissão era, e ainda é, quase que exclusivamente masculina. Naquela época, eu só ouvia os cantadores comentarem que existiam mulheres que exerciam essa profissão.

Sendo assim, o meu contato com esse meio musical se estendeu com intensidade da infância até a juventude, quando meu irmão casou e foi morar em outra casa. Desde essa época, até os dias de hoje, costumo ouvir cantoria quando das visitas desse irmão, através de

mídias portáteis (CD, DVD, pen drive), no rádio, esporadicamente, e nos eventos do gênero (festivais, cantorias). Também na escola e sala de aula em eventos e atividades pontuais.

Reconheço que no longo tempo em que estive em contato direto e constante com esse ambiente enriquecedor me oportunizou interiorizar e incorporar muito dos elementos desse campo musical e poético da cantoria, o que me auxiliaria posteriormente na aprendizagem de outros instrumentos musicais, na apreciação e na identificação do fenômeno musical de outros grupos e sua legitimidade cultural, assim como no desenvolvimento do *habitus* musical do qual sou portadora.

No meu itinerário na Educação Básica, enquanto aluna, no entanto, esses meus conhecimentos musicais e poéticos não foram aproveitados, valorizados ou desenvolvidos, pois naquele momento e na minha realidade, a música especificamente não fazia parte do currículo escolar, nem muito menos a cantoria e a poesia repentista. Entretanto, nos escassos momentos em que eram organizados na escola eventos com apresentações artísticas, compreendendo teatro e música, eu sempre estava envolvida, pois demonstrava disponibilidade para a realização de tais atividades.

No meu contexto social, da juventude à idade adulta, o violão aparece como instrumento mais popular entre os grupos de amigos, utilizado para animar nossos encontros, confraternizações e pequenas comemorações. Nessa época, cresceu a minha vontade de aprender a tocar violão, desejo esse que só foi possível porque uma amiga me emprestou um violão com o qual aprendi os primeiros acordes.

A inserção em outros coletivos como igreja, escola, comunidade contribuíram para a introdução de atividades mais diversificadas na minha realidade, porém foi a participação em grupos de teatro que veio dar a contribuição mais significativa para a minha formação musical, visto que estes grupos exigem um trabalho de entoação e entonação vocal, o canto e a utilização de instrumentos musicais para a construção de trilhas e sonoplastias.

O convívio nesses grupos amadores de teatro de palco e teatro de rua, por mais de dez anos, desde o início da minha vida universitária até quando já era profissional da educação, com a criação, produção e encenação de muitas peças, algumas musicais, nos mais diversos lugares (escolas, praças, igrejas, universidades, festivais, mostras, etc.), foi de fundamental importância, pois me proporcionou interagir com diversos artistas, com o público e com as especificidades dessa arte, expandindo assim, o meu sistema com esquemas de percepções, culturalmente construído, necessários, acredito, para a leitura do fenômeno artístico.

Essa familiarização com o universo artístico e, especificamente, com o musical me dava parâmetros que impulsionaram a interagir com esses elementos musicais com certa autonomia, de modo que, quando fui trabalhar numa escola particular como professora de primeiro ano do Ensino Fundamental, aproveitei para me associar ao professor de música e auxiliá-lo. Assim, passei a assistir às aulas de violão, flauta doce e teclado, oferecidas pela escola aos seus alunos, de maneira que aprendi a tocar esses instrumentos.

Pau dos Ferros é uma cidade de pequeno porte, situada no interior do estado do Rio Grande do Norte e não desfruta de infraestrutura que propicie a divulgação artística (teatro, casa de shows, museus...), não apresenta grandes coletivos ou organizações de artistas, assim como não dispõe de políticas públicas direcionadas ao incentivo da cultura, arte e especificamente da música. Contudo, possui duas universidades, um Instituto Federal de Educação, uma “Casa de Cultura”, uma retransmissora de TV, rádios FM comunitárias, rádios AM e artistas de todas as áreas.

Por outro lado, o campo artístico, na região citada, por se caracterizar em tamanho, proporcional ao espaço físico que ocupa e ao número de pessoas que compreende, também permite uma maior aproximação entre as artes e os artistas nele atuantes. De forma que é comum, nessa realidade em que eu me incluo, uma interação entre os membros de todos os segmentos artísticos (música, dança, teatro, artes plásticas), constituindo-se em conhecimento e reconhecimento destes, por todo o campo.

Diante dessa conjuntura, sempre procurei elaborar projetos direcionados à arte, me engajar em movimentos dessa área, como também, contribuir com iniciativas de pessoas, grupos ou instituições que se destinavam a promover atividades relativas à arte, de maneira que esse meu percurso até aqui é permeado não só pela música, mas também por outras manifestações artísticas como teatro, dança e pelos mais variados estilos musicais, desdobrando-se da cantoria de viola ao rock.

A partir desse meu envolvimento com o campo artístico local, veio o convite para participar do grupo de teatro “Eclosão”, grupo amador formado por pessoas de diversas áreas, bancários, professores, músicos e estudantes como eu, na época, dirigido por Sérgio Varela e Edson Cardoso, ator e diretor cearenses atuantes até hoje no campo teatral humorístico de Fortaleza (CE), mas naquele tempo residentes em Pau dos Ferros, por motivo de transferência de agência, no exercício de suas funções no Banco do Brasil. O grupo atuou por dois anos, apresentando-se em diversas cidades da região com peças de cunho político, humorístico, e

musicais, até mesmo porque tinha em seu elenco violonistas, percussionistas e cantoras, o que facilitava o desempenho nesse último gênero citado.

Essa experiência proporcionou a ampliação do meu ciclo social e cultural, assim como me rendeu muitos conhecimentos na área cênica e musical que me influenciaram a participar, formar e dirigir outros grupos no mesmo formato, alguns independentes outros ligados às instituições de trabalho. Destaco, aqui, o grupo de teatro “Que mexe”, ligado à Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), na qual era aluna de Pedagogia na época. Este grupo, mesmo tendo eventualmente um diretor, a sua direção e coordenação eram exercidas por todos os membros do grupo, que também escreviam, dirigiam e atuavam, num processo colaborativo e democrático. Essa mesma organização se evidenciou no grupo independente “Arataca”, do qual participei desde a sua formação. Integrado por jovens, na cidade de Rafael Fernandes, onde eu iniciava minha carreira como coordenadora pedagógica. Ainda nessa cidade, formei e dirigi o grupo de teatro infantil “Mamulengo”, ligado à Escola Municipal Antonio Carvalho de Oliveira, meu local de trabalho. Merece destaque também o grupo de teatro “Da canção, do amor e do ódio”, criado e dirigido por mim, em parceria com alguns alunos, vinculado à Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, escola na qual eu lecionava o componente curricular Geografia, no momento.

Esses espaços não formais de aprendizagem artística, grupos de teatro e de música amadores são organizados, de forma que não concentram em apenas um elemento do grupo a condição de protagonista, mas se constituem uma construção/direção coletiva pelos membros, em que todos atuam como agentes decisórios de forma cooperativa e colaborativa.

Essas organizações não objetivam a formação, mas a criação artística, a divulgação e apreciação a ser feita pelo outro (público). Contudo, essas experiências colaborativas e criativas podem se constituir, acredito, como propulsoras de um *habitus* que se caracterize pelo ato mediador, colaborativo, cooperativo e que considera a posição dos outros sujeitos no campo em que se organizam dada às devidas proporções de lutas dentro desse campo.

Enquanto que no sistema formal de ensino se percebe, muitas vezes, a ênfase no conteúdo, nos grupos de teatro amadores apreende-se a importância do “outro”, do espectador. Os grupos artísticos de que participei apresentavam sistemas de coordenação em formato coletivo em que todos os componentes tinham vez e voz (identificando o campo como local de disputas), o que me fez compreender, talvez, a importância da participação, do

sentimento de pertencimento de cada agente do grupo para a formação e perpetuação do campo e para a formação coletiva e individual.

Nessas circunstâncias, em torno dos acontecimentos artísticos na região já citada, observou-se um movimento relevante de música, especificamente do estilo rock, que iniciou em torno do ano dois mil e se estendeu, com certa opulência, por uns dez anos, compreendendo a criação de grupos e bandas, encontros de músicos, realização de festivais e organização de shows, eventos e programas de rádio em apologia a esse gênero de música.

Neste cenário, eu estive duplamente envolvida, posto que sempre procurava incluir nas aulas de músicas as demandas desse contexto social, trazidas pelos alunos, pois a maioria integrava esse movimento como espectadores, e outros participavam ativamente como músicos e vocalistas das bandas, mas ainda estive envolvida diretamente com esse movimento, compondo uma das bandas (Trinity) na condição de baterista. Novamente minha casa se torna ponto de encontro de músicos para reuniões de planejamento e divulgação do movimento, assim como ensaios da minha banda e de outras bandas envolvidas nessa mobilização musical.

O convívio intenso com essa parcela do campo musical e seus agentes, por meio de conversas, ensaios, trocas de experiências, técnicas e modos de conduta musical e social desses indivíduos que militam nesse gênero musical, foi bastante representativo para mim enquanto docente musical e enquanto musicista, pois me oportunizou conhecer um espaço musical que pode ser identificado também pela forma de vestir-se e portar-se; caracteriza-se geralmente por melodias simples, acompanhadas basicamente por guitarra, contrabaixo e bateria e, eventualmente, outros instrumentos musicais, num ritmo rápido, que é muito bem recepcionado por boa parte dos jovens, como pude perceber na época.

A partir desse envolvimento pude visualizar perspectivas do trato desse estilo mencionado nas aulas de música na escola, como na identificação dos alunos que o cultuava, repertório, bandas, seus diversos contextos e categorias (psicodélico, progressivo, metal, hard etc.). Além de tudo, essa experiência ainda colaborou para o meu aprendizado na execução de instrumentos percussivos, mais precisamente a bateria, o aprimoramento das minhas habilidades com o violão, guitarra e o entendimento da importância da “prática de conjunto”, da performance e apresentação ao público para a formação do músico.

Tomo aqui a minha realidade como referência para afirmar que o canto se faz presente na vida do ser humano, e mais precisamente na nossa região, desde quando se embala a criança para acalenta-la, e segue-se pelos jogos infantis como as brincadeiras de

roda que são realizadas com acompanhamento musical vocal. Exceto essas experiências e de oficinas esporádicas relativas à técnica vocal, o canto veio fazer parte de minhas atividades musicais com mais ênfase quando participo, por um ano, do Projeto de Extensão “A vida em canto”, promovido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Os conhecimentos construídos nesse coral me impulsionaram, logo depois, a organizar, codirigir e cantar no grupo vocal “Voart”, na Diretoria Regional de Educação (DIREN-RN), que ainda está ativo até hoje e é composto por vozes de alunos, professores, técnicos pedagógicos, pais de alunos e pessoas da comunidade.

Nessa trajetória, atualmente e paralelo ao grupo vocal acima citado, também sou integrante do naipe das sopranos no coral “Sertão de metal”, mantido pela Casa de Cultura Popular Joaquim Correia, na cidade de Pau dos Ferros/RN. Acredito ser interessante para o(a) professor(a) de música, além de ensinar música, também produzir, apreciar música e interagir com o contexto artístico do seu entorno, pois isso aproxima os dois campos, educacional e musical, assim como legitima sua prática, pelo exemplo, frente aos seus alunos.

Comecei a ensinar música na escola assim como a personagem do retirante (emigrante) Severino, citado no início do capítulo, migrando da situação de professora polivalente para a de professora de música, esperançosa, confiante, mas consciente de que a jornada seria longa, e também sem grandes deslumbramentos, pois o sistema escolar já fazia parte de meu cotidiano desde a mais tenra idade, primeiro na condição de aluna, depois na de promotora da atividade docente.

A análise que ora faço delimita o *habitus* docente, precisamente, no período em que começo a lecionar música, compreendendo os anos que se estendem de 2000 a 2014; porém, tomo aqui a liberdade de citar fatos e/ou situar a minha história de vida, num período contextual mais abrangente, considerando que está em análise aqui o *habitus*, e este, tal qual como se apresenta em um determinado momento, é resultante de experiências anteriores, enredadas numa trajetória já decorrida.

Por isso, para traduzir o *habitus* docente, requisita-se identificar instâncias anteriores ao mesmo, mas que se relacionam dentro de um dado campo de atuação e que pressupõe a construção de bases que fornecem estruturas que respondem demandas de ordem prática em situações semelhantes.

Nesse sentido, Bourdieu (2005, p. 109), em seu esboço de autoanálise, afirma que não se pode deixar de lado a formação das disposições associadas à posição de origem, das quais se sabe que, em relação aos espaços sociais em cujo interior elas se atualizam,

contribuem para determinar as práticas. Assim, compreender o campo no qual se fez, torna-se primordial.

Para Peters (2006), o *habitus* se edifica a partir da tessitura de um repertório particular de disposições e interesses práticos e de esquemas cognitivos e avaliativos que são aprendidos em uso, isto é, de prática a prática, sem passar pelo discurso consciente, em um processo que é mais acentuado na infância e na adolescência, transmitido pelos agentes de socialização mais próximos e constantes, como pais e professores.

Diante disso, convém afirmar que é na experiência escolar da Educação Básica (seja ela eleita como negativa ou positiva por seus atores) que são forjadas as primeiras matrizes que servirão de paradigma para construção e reconstrução das práticas atualizadas dos indivíduos enquanto agentes no mundo social. Pode-se afirmar, ainda, que o cenário escolar, muitas vezes, sendo, depois da família, o primeiro quadro institucional que a criança tem acesso, é nessa educação formal que se constitui para todos que por ela passa, uma etapa determinante visto que é um período que se estende da infância à juventude e compreende momentos, construções, mudanças e desafios, enfim, referências.

O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção. Afirma e exemplifica Tardif (2005, p. 68):

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo.

A participação em outros quadros sociais como igrejas, grupos e associações também devem contribuir para essa constituição do *habitus* em menor ou maior intensidade, dependendo da realidade dos indivíduos e dos lugares que estes ocupam, constituem esses quadros e se constituem, compondo um jogo dialético de disposições. Para Wacquant (2007), o *habitus* é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa.

O professor de hoje já estava inserido no quadro escolar desde muito cedo, porém, desde então, o lugar que ele ocupa nesse campo (antes como aluno depois como professor), sofre deslocamentos que por sua vez, – considerando um *habitus* incorporado estável, mas

passível de superação – pode articular novas percepções, gerar novas ações sobre situações de conservação ou sobre novas demandas. Silva (2011) faz considerações sobre um *habitus* professoral e um *habitus* estudantil, identificados a partir de suas práticas específicas.

Com isso, não quero afirmar que o *habitus* estudantil seja convertido em *habitus* docente, pois segundo Silva (2005), durante a formação os discentes estruturam o *habitus* estudantil, e não o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência.

Afirmo, no entanto – tomando o meu itinerário como referência – que esse conhecimento e reconhecimento do campo educacional, por ângulos distintos, são significantes; principalmente, quando se pondera sobre a própria prática, entendendo esta, não como ações ou escolhas aleatórias, mas como parte da situação em que se está inserido e como parte do *habitus* portado. Neste sentido, são precisas as palavras de Wacquant (2007, p. 01):

O *habitus* tende a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que os geraram e na medida em que cada uma de suas camadas opera como um prisma por meio do qual as últimas experiências são filtradas e os subsequentes estratos de disposições são sobrepostos (daí o peso desproporcionado dos esquemas implantados na infância).

Na posição de aluna dentro do campo escolar (Ensino Fundamental década de 80), em uma pequena escola, no mesmo bairro em que eu morava e depois, em uma escola de médio porte em um bairro vizinho, pude estabelecer relações interpessoais, vivenciar e incorporar um *habitus* estudantil. Tive uma adaptação satisfatória a esse campo escolar sem maiores dificuldades, talvez porque, quando iniciei no Ensino Fundamental, eu já era alfabetizada. Competência desenvolvida durante um ano, tendo uma vizinha como minha professora particular.

Posso recordar como ficava ansiosa pelo primeiro dia de aula, como me fascinavam a diversidade de pessoas, os eventos, instrumentos e os lugares diferentes da minha realidade familiar. Alheia aos fundamentos metodológicos, não retrucava suas aplicações, replicando, quando muito, apenas as atividades que excediam o limite (como escrever a mesma frase 30 vezes) ou as regras mais severas (como ficar sem ir ao banheiro). Para mim, a escola era essencialmente um local propício de encontrar e fazer amigos.

A possibilidade de socialização no ambiente escolar pode permitir, por meio da interação com diversas personalidades e da vivência nesse meio social historicamente estruturado, formas de se portar e de perceber o mundo. Para os alunos, a escola pode ser o

lugar de fazer e encontrar amigos, mas também pode se constituir em espaços de relações de identificações singulares e plurais, caracterizando-os como indivíduos únicos e os identificando enquanto pertencentes a alguns grupos.

[...] percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 53).

Nesse sentido, a sugestão de “escolha” como uma aptidão natural, vocação, ou mesmo inclinação natural do espírito admite uma negativa, pois se pode tomar como fundamento a essa negativa, a concepção de *habitus* que trata as “escolhas” como eventos socialmente comprometidos com esquemas práticos anteriores. Dessa forma, é muito comum que filhos de médicos se tornem médicos, pessoas com familiares músicos desenvolvam alguma habilidade musical, aparentemente, sem estudo ou investimento pessoal algum. Sobre esse aspecto do *habitus*, Wacquant (2007, p. 1) explica que

[...] é transferível a vários domínios de prática, o que explica a coerência que se verifica, por exemplo, entre vários domínios de consumo – música, desporto, alimentação, mobília e, também, nas escolhas políticas e matrimoniais – no interior e entre indivíduos da mesma classe, e que fundamenta os distintos estilos de vida.

Devo cogitar, aqui, que a minha “escolha” de fazer carreira no magistério – já no Ensino Médio – foi inspirada pela capacidade da escola se apresentar a mim como um ambiente agradável? Ou que porque a profissão de professor era uma das poucas profissões mais próxima do meu convívio? Ou porquê das opções de cursos que se apresentavam (Auxiliar de Escritório, Contabilidade e Magistério), a de professora era a que a me era mais familiar? É possível que meu *habitus* estudantil tenha influenciado o meu encaminhamento para a profissão no magistério?

As respostas exatas para estas indagações não se apresentam nitidamente, todavia a sugestão de “escolha” como uma inclinação natural não se sustenta na fundamentação teórica aqui erguida, sendo mais coerente conjecturar a possibilidade da minha inclinação para o ensino ter sido construída socialmente a partir do contato com o cotidiano de professores, profissão essa bastante comum na minha vizinhança, e por minha irmã (apesar do pouco contato ela) já ser professora na época.

A verdade é que durante esse curso técnico no Ensino Médio, com habilitação para o magistério, tive meu primeiro contato com a sala de aula, enquanto professora

estagiária, mediante os trabalhos de campo, aulas simuladas e o estágio supervisionado. Este último, mesmo acontecendo em um reduzido espaço de tempo, permitiu um novo olhar sobre o campo, apesar de nesta atividade eu ainda estivesse na condição de aluna do curso e não de professora; dessa forma, a posição no campo não sofreu deslocamento.

A minha formação precoce para o magistério, no final da Educação Básica, com seus estudos sobre educação, seus fundamentos sociológicos, filosóficos e psicológicos, assim como o estágio supervisionado e o contato mais intenso com a categoria docente foi decisiva para o meu total envolvimento e simpatia por essa profissão, de modo que decidi prosseguir com os estudos, nessa mesma área, em nível superior, no Curso de Pedagogia.

Assim sendo, acredito que essa “inclinação” pelo curso superior de Pedagogia se deu por este me oferecer um ambiente muito semelhante ao já vivenciado na formação anterior. Conseqüentemente, eu poderia lançar mão dos meus conhecimentos teóricos adquiridos e, principalmente, dos esquemas práticos dispostos. A experiência na resolução de ações práticas internalizadas no espaço formativo de professor (no Ensino Médio) facilitaria a resolução de ações práticas no ambiente formativo acadêmico com relativo sucesso.

Dessa forma se materializou tanto, que falar da minha formação acadêmica ocorreria na alusão repetitiva de alguns fundamentos teóricos e metodológicos do ensino, tão comuns, porém necessários nas formações de professores. Correntes conservadoras e progressistas, procedimentos construtivistas ou limitadores fomentavam as discussões. A prática limitou-se a um estágio supervisionado ao final do curso como prescrevia o currículo daquele período.

Nesse caso, o estágio se evidenciou como uma atividade prática do curso, determinado ao formando e, por isso, não se constituiu uma prática docente efetiva, considerando o campo e suas posições. Para Silva (2005), a teoria se aprende quando se está cursando a formação, mas a prática aprende-se quando se está exercendo a profissão, e somente com o exercício prático é que é desenvolvido e incorporado um tipo de *habitus*.

Ainda quando cursava a faculdade de Pedagogia iniciei na profissão docente em uma escola municipal na cidade de Pau dos Ferros, no meio rural, com diversas dificuldades estruturais e gerenciais. Permaneci lá por um ano. Com o término da graduação, cheia de ideias e de vontade de ensinar, fui lecionar em uma escola particular, como professora do 1º Ano do Ensino Fundamental, e para não me afastar da arte, também formei e dirigi um grupo de teatro nessa escola, que costumava se apresentar em datas festivas.

Essa primeira experiência na sala de aula me fez perceber que todas as aprendizagens adquiridas nas formações de professores não respondiam às demandas exigidas pelo cotidiano escolar. Hoje entendo que o ato de ensinar é um exercício de reflexão diária sobre a interação dos sujeitos no processo de aprendizagem e que exige conhecimentos além dos obtidos na faculdade. Exige saberes que são forjados na prática e pela prática.

A experiência na escola particular se encerrou depois de dois anos com a minha aprovação em concurso público para supervisora escolar na Secretaria de Educação do município de Rafael Fernandes/RN. Dois anos mais tarde, também fui aprovada em concurso como professora polivalente, para ensinar os primeiros anos do Ensino Fundamental, na Secretaria de Educação de Estado do Rio Grande do Norte.

Desde então, minha trajetória profissional foi partilhada entre estes dois segmentos docentes: apoio pedagógico (supervisora, coordenadora, professora multiplicadora) e professora de sala de aula no ensino de música e, eventualmente, de outros componentes curriculares.

A Escola Estadual Irosvaldo Ferreira de Carvalho, em Água Nova/RN, foi a primeira escola em que lecionei como professora efetiva da rede estadual de ensino. Como nos anos iniciais o professor é polivalente, procurei oferecer, na medida do possível, todas as modalidades de arte previstas para um 3º Ano do Ensino Fundamental, além de organizar um grupo de flauta doce em horário extracurricular.

Transferida para a Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, em Pau dos Ferros/RN, com a missão de ensinar Geografia, componente curricular que lecionei por dois anos na referida escola, continuei com a política de formação de grupos artísticos de teatro e música, para além dos horários das aulas, exercitando e investigando o fazer pedagógico no âmbito do ensino de arte.

Como já apresentadas nos dois parágrafos acima, as ações docentes de Arte/música oferecidos por mim, ocorriam sempre em horário extracurricular e se constituíam de atividades práticas de produção e apreciação, visto que não existiam aulas específicas de música, e as aulas de artes eram ministradas por professores que já vinham lecionando o componente curricular Arte por um tempo mais longo na escola. As aulas limitavam-se à história da arte, já que esses docentes tinham formação em área diferente e esse componente curricular servia apenas para preencher a carga horária exigida.

Percebe-se, nessa conjuntura, que existia um embate, mesmo que velado, consciente ou inconscientemente travado, pelo domínio do espaço que a arte/música ocupava

no campo escolar e como ela era lecionada. Para Bourdieu (2005, p. 55, grifo do original), esses confrontos são próprios do campo e dos indivíduos nele inseridos:

O efeito de campo exerce-se em parte por meio do confronto com as tomadas de posição de todos ou parcela daqueles que estão engajados no campo (e são outras encarnações distintas, e antagônicas, da relação entre um habitus e um campo): o espaço dos possíveis realiza-se nos indivíduos que exercem uma “atração” ou uma “repulsão”, a qual depende do “peso” deles no campo, isto é, de sua visibilidade, e da maior ou menor afinidade dos habitus que leva a achar “simpáticos” ou “antipáticos” seu pensamento e sua ação.

Diante disso, compreendida num dado campo educacional em que os conhecimentos são valores indispensáveis para um reconhecimento profissional e formativo, procurei me inscrever em alguns cursos de formação continuada em artes, buscando cumprir uma experiência formal, a fim de legitimar e oferecer alguma experiência significativa em arte/música para os alunos das escolas nas quais lecionei.

Na composição da equipe pedagógica da rede municipal de ensino, na função de supervisora, eu acompanhava o processo de ensino-aprendizagem, encaminhava os planejamentos e orientava o processo de avaliação. Além disso, organizei e dirigi um grupo de teatro infantil com os alunos das escolas municipais, em horário extracurricular, e um grupo de teatro adulto com professores e pessoas da comunidade. Estes grupos permaneceram ativos por três anos.

Enquanto supervisora e enquanto professora, sempre tive a preocupação de ampliar o alcance e a qualidade das experiências artísticas dos alunos. Experiências estas que ocorriam na maioria das vezes em horário extracurricular, visto que as atividades artísticas nas escolas são vistas, na maioria das vezes, como perda de tempo e prepondera a ideia de que se deve dar prioridade aos outros componentes curriculares, principalmente, os de cálculo e de linguagem. Essas são algumas das características do campo do ensino de Arte/música nas escolas.

Agora, posso presumir que a Especialização em Ensino de Música, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), funcionou como um acúmulo de capital cultural e social no campo escolar, uma vez que a partir dessa formação, antes mesmo de propor meus trabalhos em música, comecei a ser solicitada e motivada pelos gestores das escolas, para realizar alguns projetos em artes/música nas escolas em que atuava e, desta vez, dentro da carga horária destinada ao componente curricular Arte e como professora deste componente, dispondo de mais autonomia para implementar atividades de música nesses campos.

Arregimentar capital simbólico no campo educacional e no campo musical é um meio de fortalecer o poder dentro dos campos e proporcionar mais força frente às lutas que se travam no interior desses campos. Sendo assim, as formações continuadas, títulos acadêmicos e atividades práticas registradas e divulgadas podem ser exemplos disso. A divulgação dos trabalhos, em diversos meios, funciona hoje em dia como um tipo de capital simbólico.

As formas de capital mais facilmente traduzíveis em capital simbólico no mundo capitalista contemporâneo são, para Peters (2013, p. 115):

[...] o capital econômico (relativo à posse de propriedades materiais e ao poder aquisitivo de agentes individuais e coletivos), o capital cultural (por vezes chamado de informacional, pois se refere sobretudo à posse de conhecimentos ou competências educacionais socialmente valorizadas, posse que pode se expressar sob a forma de disposições incorporadas, de bens culturais objetivados – como quadros ou livros – ou ainda forma institucionalizada, assegurada pela concessão/consecução de títulos escolares) e o capital social (referente ao acesso a redes sociais de apoio e influência estratégicos).

Com esse acúmulo de capital simbolicamente representado, no meu contexto, pelos estudos acadêmicos se reverteu em poder simbólico na esfera do campo educacional e, conseqüentemente, me oportunizou mais autonomia para a construção e viabilização de projetos de intervenção pedagógica nas escolas, sendo o próprio projeto também, pelo seu caráter pedagógico e científico, um objeto de ostentação desse capital simbólico, impondo mais respeito, espaço e valorização do seu conteúdo e de seus agentes elaboradores e participantes no meio escolar. Barbosa (2002, p. 29) explica essa especificidade do projeto de intervenção pedagógica na escola:

Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo, momentos de cooperação do grupo sob uma autoria mais experiente e também de liberdade, momentos de individualidade; momentos de interesse e de esforço, momentos de jogo e de trabalhos como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

O ensino organizado por projetos de trabalho tenta uma aproximação da escola com o aluno e se vincula muito à pesquisa como algo que emerge da realidade de sala de aula, salienta Hernández (1998, *apud* PONTES, 2005), e em consonância com esse pensamento, como se mostra nesse relato, minha prática sempre esteve permeada por ações efetuadas por meio de projetos didáticos, planejados e desenvolvidos na área de Arte/Música e divulgados em diferentes meios intelectuais, da informação e comunicação. Projetos de ensino na área de

música como o projeto “Ensino de música: uma experiência com movimento e ritmo” com o 9º ano do Ensino Fundamental. O Projeto “Vivenciando e Compreendendo Música”, com alunos do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Para este, propus e negocieei, enquanto supervisora, a inclusão do componente de música no currículo (quando o ensino de música ainda não era obrigatório) e me dispus lecionar esse componente já que não havia mais ninguém com formação na área.

Para Bourdieu (2005), compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez. Verificando os meus deslocamentos no campo percebe-se que, mesmo quando remanejada para instituições diferentes e para funções diferentes, as ações mediante projetos didáticos em Arte/música ficam evidenciados em minha prática docente no campo educacional.

Cronologicamente, depois da implementação dos projetos anteriormente citados, aconteceu mais um redirecionamento (fui promovida) nas minhas funções; na rede estadual passei a integrar a equipe da “Biblioteca Para Todos”, um programa de organização e dinamização das atividades deste ambiente. E na rede municipal passei a coordenar o Programa Escola Ativa, do Governo Federal, que abrangia as escolas rurais.

No programa Biblioteca para Todos, tive a oportunidade de realizar várias atividades artísticas com os alunos em várias modalidades, a exemplo de grupos de dança parafolclóricos, grupos de teatro, grupos de música instrumental, canto coral, assim como oficinas, saraus, mostras, exposições, intercâmbio cultural com outros grupos através de aulas e oficinas.

No ano 2008, o município de Rafael Fernandes/RN, no qual eu era coordenadora pedagógica, adere ao Programa Escola Ativa, que tinha o objetivo de melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multianuadas (turmas formadas por alunos de mais de um Ano/série) das escolas em localidades rurais, por meio da criação de condições para a aprendizagem voltada para a compreensão da realidade social na qual a criança estava inserida.

O Programa Escola ativa é uma proposta do Ministério da Educação (MEC) para escolas do campo que combinam formação do educador, planejamento e acompanhamento pedagógico, gestão democrática, relação colaborativa entre escola e sociedade, e material didático que articula conhecimentos prévios, visão de mundo dos(as) educando(as), seu ambiente vivencial, suas possibilidades interativas e o saber socialmente construído, através

da valorização da experiência extraescolar e de vinculação entre educação, comunidade e meio ambiente (BRASIL, 2008).

Apesar de toda essa estrutura, este Programa não prevê o ensino de Arte na sua orientação curricular, nem nos materiais didáticos. Diante disso, além de atuar como coordenadora, eu tomei a atitude de incluir no currículo, por iniciativa própria, o componente curricular de música e passei lecionar este componente em três das cinco escolas do Programa. Como isso, eu desenvolvi essa ação pedagógica, “Nossa comunidade em texto, imagem e som”, em forma de projeto interdisciplinar, que abordava a linguagem verbal e não verbal, tendo como suporte principal o universo sonoro dos alunos, os jogos que realizavam, as brincadeiras que os divertiam, os repertórios que tinham acesso e, até mesmo, elementos sonoros do seu trabalho como pescadores, junto aos seus pais, para despertá-los para as faculdades de escuta sonora e de invenção musical (SILVA, 2010).

Nessa intervenção pedagógica, eu propus trabalhar com a metodologia de projeto pedagógico, utilizando alguns recursos multimídia, na área de Códigos e Linguagens, com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Música, referendando a cultura visual, textual e sonora da comunidade ribeirinha de pescadores onde se inseriu o trabalho (SILVA, 2010).

Desde 2012, sou funcionária da 15ª Diretoria Regional de Educação do Rio Grande do Norte (15ª DIRET-RN), no setor denominado “Núcleo de Tecnologias em Educação” (NTE), em tempo integral, acumulando os cargos de professora multiplicadora e professora de música. Enquanto professora multiplicadora exerço a função de promover a formação de professores da Educação Básica para o uso das tecnologias em sala de aula, através de cursos presenciais e on line. Na categoria de professora de música exerço a função de coordenar o projeto “Leitura e comunicação: redimensionando o ato de ler”, e lecionar as aulas de música, referente a esse projeto, nas escolas que o adotam.

Atualmente a 15ª Diretoria Regional de Educação (DIRET-RN), com sede na cidade de Pau dos Ferros, compreende 20 municípios e 46 escolas de Educação Básica, contudo ainda não dispõe, até essa data, de nenhum professor com formação específica em Arte ou Música, sendo esses componentes curriculares lecionados por professores com licenciaturas em Língua Portuguesa e História.

Diante do desafio de trabalhar com formação do professor para o uso das tecnologias nessa realidade, cursei duas especializações: uma em Formação do Educador pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), e outra em Tecnologias em

Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ). Desses estudos acadêmicos e das atividades práticas com as tecnologias em educação, percebi uma aproximação entre arte, música e tecnologia, principalmente no que se refere à imagem e ao som. Em consequência disso, formulei um projeto interdisciplinar envolvendo os componentes de Língua Portuguesa e Arte (teatro, música, dança e Artes plásticas) denominado “Leitura e comunicação: redimensionando o ato de ler” para atender professores e alunos das escolas circunscritas a diretoria supracitada.

Esse projeto oferece formações para os professores, um ambiente itinerante com exposições, apresentações musicais e teatrais, projeção de filmes, recitais e ainda dispõe de atividades práticas, para professores e alunos, que contemplam dois temas distribuídos em oito oficinas. A temática Leitura, Tecnologia e Expressão Corporal compreende as aulas de Teatro e Dança. Já as aulas de Fotografia, Cinema de animação, Desenho, Televisão/rádio e Música são contempladas na temática de Leitura, Tecnologia, Imagem e Som. Para isso, estão disponibilizadas três professoras em tempo integral, mais uma equipe pontual formada por técnicas pedagógicas, professoras, alunos e pessoas da comunidade.

Nesse trabalho, eu leciono as aulas de música, mas também estou envolvida nas demais, visto que é um trabalho interdisciplinar e situado na pedagogia de projetos, o que permite esse regime colaborativo entre seus agentes. Além do mais, as aulas de teatro, de dança e cinema de animação exigem uma articulação com a música, que nessa experiência foi, assim, didaticamente contemplada:

Tratando-se de um projeto interdisciplinar, um dos objetivos que se pretende atingir é a integração das disciplinas e dos diferentes saberes das várias áreas do conhecimento. Dessa forma, espera-se que esta integração ocorra por parte de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos) e não que as diferentes matérias ministradas de forma compartimentada, embora tratando superficialmente da mesma temática, sirvam de subsídios para que cada aluno realize mentalmente sua própria integração (NOGUEIRA, 2001, p. 149).

Referendado nesses entendimentos citadas acima, o projeto em questão baseia-se também, nos princípios da educomunicação e propõe entrecruzar eixos como códigos e linguagens, mídias e tecnologias, buscando fundamentação nos princípios da Educomunicação e estabelecendo um diálogo entre educação e comunicação.

Educomunicação é um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam

ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude (SOARES, 2011, p. 15).

A proposta de trabalho com a educomunicação é referendada por áreas que abrangem: a educação para a comunicação, a expressão comunicativa através das Artes, e a mediação tecnológica na educação, para fundamentar as atividades que unem conteúdos curriculares, atividades expressivas, mídias e tecnologias (DIREC, 2012)

Esse pequeno recorte de minha trajetória mostra a construção em mim de um *habitus* docente musical, considerando que sempre procurei criar e incentivar as práticas artísticas na escola e na comunidade, a pesquisar o processo de aprendizagem em música e a incluir e valorizar seu ensino na escola, pois acredito que seus conhecimentos são indispensáveis para a formação dos alunos e é um direito que deve ser garantido.

Uma retrospectiva reflexiva da própria trajetória encaminha a um inevitável processo de avaliação a respeito de atitudes; se se agiu acertadamente, se poderia ter feito melhor ou diferente. É comum também classificar os acontecimentos como importantes, decisivos e/ou relevantes para a formação em geral e profissional.

Diante disso, destaco a importância do erro nesse processo e das iniciativas para além da zona de conforto, pois só assim podemos construir novas realidades. Importante saber como se fazer uso dessas informações e constatações para compreender melhor a si mesmo, os outros, as relações e posições que estabelecem num determinado campo.

Essas experiências me ensinaram que a conquista dos espaços não se dá aleatoriamente ou por obra do destino, mas, sim, são frutos de incessantes lutas dentro de um campo de forças. É necessário identificar o campo, seu lugar no campo e as lutas pelas transformações e permanências no campo. Como descrevem Sousa Neto (*et. al.* 2010, p. 6):

O campo deve ser entendido enquanto espaço objetivo de um jogo, um lugar de luta onde se manifestam e se definem as relações de poder. Assim, a estrutura de um campo tende a se definir pela conservação ou subversão da estrutura de distribuição do capital específico ou simbólico.

Um trabalho deste tipo – tão intimamente relacionado com as próprias práticas e atitudes – conduz para a reflexão de iniciativas e práticas subsequentes tendo em vista o crescimento pessoal e profissional que proporcione a continuação de uma trajetória significativa enquanto ser humano e enquanto educadora comprometida com um fazer pedagógico mais consciente e uma educação de qualidade.

Para isso, se faz necessária uma reflexão sobre nossas concepções de homem, escola, sociedade, cultura, arte, currículo e ensino, de modo que possa fundamentar futuras atuações, compreendendo fundamentos éticos-políticos dispostos no fazer cotidiano, de maneira clara e engajada, com a democratização do ensino.

4 DIMENSÕES DE UM *HABITUS* DOCENTE MUSICAL

Convido, agora, para aprofundar a reflexão sobre o *habitus* docente em situações de interação do agente pesquisado com os demais no campo da docência em música, distinguido em diversas escolas e instituições. Almejando identificar categorias próprias do *habitus* como: a dimensão de esquemas práticos, de esquemas lógicos e dimensão de sistema de ações corporais presentes na prática docente estudada, analisando seus processos de incorporações e interiorizações.

A imersão no curso de uma prática, em um dado campo socialmente edificado, por um longo período, ao mesmo tempo em que pode levar à manutenção e uniformização de modos de ser e fazer, pode também provocar práticas novas visto que as mudanças são, historicamente, uma constante nas sociedades.

Acredito, em consonância com a concepção de *habitus* aqui utilizado, que essa dinâmica social estruturada nos mostra como a integração entre o mundo das pessoas e o mundo das instituições, mesmo que construam práticas suplantáveis, pode gerar esquemas práticos duráveis e reproduzíveis em situações homólogas ou até mesmo mais distintas, o que se caracteriza a constituição de um *habitus*.

O ensino de música nas escolas brasileiras só foi instituído como componente curricular obrigatório no ano de 2008 e, até o ano em curso (2016), ainda apresenta um processo de implantação lento nas escolas. O campo pesquisado e já mencionado, o Alto Oeste Potiguar, na circunscrição da 15ª DIREC, até o ano 2000 não oferecia aulas específicas de música em nenhuma de suas escolas públicas, de forma que esse campo educacional pesquisado não apresentava o objeto da pesquisa: o *habitus* do docente em música.

Diante disso, a minha iniciativa de inaugurar esta prática pedagógica de música no ensino formal, ainda que no formato extracurricular no ano de 2000, configura-se como precursora nessa região visto que, até então, a música constava apenas como uma modalidade prevista para as aulas de arte na escola, mas não era obrigatória.

Nesse contexto, porém, não podemos negar que em algumas escolas eram preparadas algumas atividades que envolviam a arte musical, ainda que esporadicamente, relacionadas ao canto coral e, principalmente, as bandas escolares em datas cívicas. Na categoria não formal, o ensino particular e individual de instrumento (mais comum o violão) também se verifica com aulas ministradas por professores sem formação específica.

Diante do exposto, fica evidenciado que o *habitus* docente no ensino de música na escola, objeto dessa pesquisa, não existia até a data já mencionada (ano 2000), visto que não existia a prática de um agente ou de agentes que testemunhasse(m) um modo de ser, estar e fazer de professor de música, identificando-o ou distinguindo-o como tal.

Nessa conjuntura, no entanto, evidencia-se um *habitus* docente bem estruturado socialmente, incorporado e interiorizado por inúmeros agentes, inclusive por mim (agente da prática ora analisada). Este *habitus*, provavelmente é que vai guarnecer, preliminarmente, a constituição do *habitus* docente no ensino de música através do empréstimo de seus sistemas de esquemas práticos.

A inferência acima pode ser aqui endossada teoricamente, nas palavras de Peters (2006), quando explica a transferebilidade sistemática do *habitus*, isto é, sua capacidade de aplicar-se a uma multiplicidade de universos de atuação aparentemente distanciados uns dos outros. E quando se versa sobre a docência e a docência musical, não se tipificam universos tão longínquos assim, tendo a perspectiva do ensino como componente de interseção entre esses dois grupos.

Analisar o *habitus* docente no ensino de música nos encaminha a questionar se, ser professor(a) e ser professor(a) de música implica *habitus* distintos. Acredito que ser professor nos individualiza diante de inúmeras outras profissões existentes na sociedade e nos associa a um coletivo de uma categoria. Num mesmo movimento, ser professor(a) de música individualiza dentro da pluralidade do grupo do magistério.

Dessa mesma forma, o *habitus* de cada sujeito especifica, como nas palavras de Peters (2006, p. 76 grifos do original), uma “*variante estrutural*” singular das categorias de orientação e percepção das ações compartilhadas por todos os integrantes do mesmo grupo. Peters (2006, p. 76, grifos do autor) nos explica porque isso acontece:

O *habitus* está na base não só da *sociação* como também da *individuação* dos agentes, na medida em que é obviamente impossível que quaisquer membros de um mesmo grupo tenham vivenciado exatamente a mesma trajetória experiencial, sendo as combinações infinitamente variáveis de vivências sociais condicionantes os fatores capazes de dar conta explicativamente das diferenças irreduzíveis entre os *habitus* dos indivíduos particulares.

Feitas as devidas considerações sobre as particularidades do *habitus* e seus domínios, detenho-me a seguir no *habitus* do professor(a) e, mais precisamente, no de professor(a) de música, passando a analisá-lo a partir da minha própria prática, sua

constituição e seu sistema de disposições, constituído a partir do cruzamento de circunstâncias e particularidades socializantes situadas no cerne do campo específico do ensino.

Como antes da minha iniciativa não existia o ensino de música na escola, logo não existia um *habitus* docente de música que já tivesse sido incorporado anteriormente por outros educadores em interação com as instituições escolares do campo aqui estudado, que de alguma forma pudesse figurar-se como referência. Essa ausência me impulsionou de forma espontânea e instintiva a valer-me de outros sistemas de esquemas práticos por mim incorporados enquanto societária do campo delimitado, ocupando diversas posições.

Nesse sentido, acredito que minha formação profissionalizante no magistério e em Pedagogia com seus respectivos estágios e que, especialmente, minha experiência na condição de professora do 1º Ano do Ensino Fundamental (professora polivalente), como supervisora escolar, como professora de Geografia e como coordenadora de escolas rurais, corroboraram para a constituição do meu *habitus* docente musical, no sentido de fornecer ou impulsionar a transponibilidade de sistemas de disposições, incorporadas naquelas funções anteriores, em resposta às demandas do ensino de música.

Para a constituição do *habitus* em questão, acredito que também contribuíram de forma determinante as oficinas de arte e de música das quais participei e as quais ministrei; os grupos de teatro que participei e os que dirigi; as aulas particulares individuais de instrumento que recebi, assim como o contato com o ensino, a arte e, em especial, com a música, ao longo da minha trajetória biográfica particular imbricada num contexto social.

Na experiência dessa pesquisa serão colocados em evidência os esquemas práticos, os esquemas lógicos e o sistema de ações corporais que constituem as dimensões componentes do meu *habitus*, como educadora musical, e seus processos de internalização e incorporação em interação com outros agentes sociais, atuando em um determinado lugar no campo social, educacional, musical e musical escolar, enredados por um sistema de forças.

Para efeito de análise, as dimensões não serão compartimentadas, visto que elas se manifestam em constante relação umas com as outras, assim como também se configuram os campos que se interpenetram e se inter-relacionam, sendo comum aqui convergirem o campo educacional, campo escolar, campo musical, campo musical escolar, entre outros que comportam o tecido social.

Ao lançar um olhar sobre a prática do ensino de música vivenciada no período delimitado anteriormente, e considerando a possibilidade da transferência analógica de esquemas, pode-se destacar que alguns sistemas de ações corporais próprias do professor(a)

de Ensino Fundamental – anos iniciais (professores polivalentes), como a disposição estética de trabalhar em círculo com professora e alunos sentados no chão, também são utilizados como parte da estética corporal do *habitus* docente de música analisado.

Esta constatação pode ser observada nos registros fotográficos e audiovisuais das aulas. Nas fotos dos primeiros anos de atuação, os alunos aparecem sentados no chão e em círculo. Em fotos posteriores, referentes a anos subseqüentes, é mais comum os alunos aparecerem em pé, variando também a disposição do grupo na sala, do formato circular para modo plateia (os alunos dispostos atrás e imediatamente ao lado uns dos outros com o professor à frente).

A disposição do círculo também é utilizada por alguns professores até do Ensino Médio, com a variante de os alunos estarem sentados em cadeiras. Esta disposição em círculo justifica-se pela capacidade que dá aos alunos e ao professor (a) o direito de ver todos e por estes também serem vistos, incentivando com essa dinâmica posicional, o contato visual e a participação oral.

Essa ordenação dos corpos e suas distribuições de lugares na sala, descrita no parágrafo acima, são adquiridas em contexto social de aulas, principalmente de componentes curriculares que privilegiam o debate, a discussão e o diálogo entre alunos e professores, excetuando-se alguns momentos, essas disposições não vão responder às necessidades e especificidades do contexto das aulas de música, uma vez que as produções de conhecimentos desses ambientes se dão, em sua maioria, pelas atividades de execução musical, apreciação e audição musical, execução vocal e contextualização que exigem disposições corporais individuais e formações coletivas peculiares para melhor aproveitamento.

A dinâmica do som, por si só, impõe algumas disposições dos corpos entre si e em relação ao ambiente, em sanção de não ser percebido por todos ao mesmo tempo e nas mesmas condições sonoras. Um grupo de 35 alunos cantando, por exemplo, em círculo, não poderão se ouvir como um conjunto, visto que ouvirão mais precisamente os que estão mais próximos.

Sendo assim, um formato que os coloquem o mais próximo possível pode contribuir para uma escuta e percepção de altura, andamento e intensidade mais apuradas, resultando numa execução mais harmoniosa, dada as possibilidades de unificação de forma mais coesa, ponderando ainda que, se pressupondo uma possível apresentação do grupo, esse formato asseguraria uma melhor visibilidade e escuta pela plateia.

Essas dimensões de esquemas lógicos e disposições corporais exemplificados acima mostram como o *habitus* é construído, a partir de situações sociais comuns a um grupo, sem que haja contratos ou regras que os moldem, sendo assim internalizados pelas circunstâncias das conjunturas sociais em que o indivíduo é exposto.

No *habitus* analisado aqui, observamos que uma disposição estética dos alunos e da professora mudou. Antes eles permaneciam sentados no chão, e com o tempo, eles passam a se posicionar de pé. Essa mudança vem demonstrar, mais uma vez, como a contingência social dita o *habitus* construído, visto que dentro da realidade das aulas de música, permanecer sentado no chão torna difícil a execução de muitos instrumentos musicais, assim como também, torna impossíveis atividades musicais que explorem o ritmo através da movimentação corporal.

O posicionamento em que os alunos se organizam em algumas fileiras, ficando o professor à frente, é uma disposição às vezes criticada, em outros componentes curriculares, por estabelecer uma divisão, estabelecendo um status ou representando o poder do professor sobre os alunos. No *habitus* do docente em música essa distribuição posicional muitas vezes se faz necessária, já que o professor, quando assume o posto de maestro, passa a ser um elemento que liga os demais membros do grupo a uma mesma ação musical, ritmo ou peça. Tal disposição, apesar de denotar certa autoridade, não necessariamente deve adotar uma conotação de autoritarismo, visto que o posto de maestro poderá ser assumido pelos alunos em outros exercícios, como nas aulas de regência.

As disposições de sistemas habituais do corpo podem sofrer acomodações pela insurgência de entraves ou circunstâncias específicas, por exemplo, quando uma turma executa um brinquedo cantado, que exige a troca de palmas em duplas, quando se executa uma ciranda de roda, ou quando se toca piano ou flauta transversa, o corpo procura adaptar-se para melhor execução do instrumento e som proposto.

Dessa mesma forma, um sistema de disposições é definido pelo tipo de instrumento musical o qual se toca ou com o qual se ensina. Nessa análise, identificam-se instrumentos como bateria, teclado, violão, flautas com seus respectivos sistemas de disposições sendo utilizados e apreendidos pela interferência direta da professora, ou de forma indireta, quando os alunos a observam ao manejar os instrumentos.

No *habitus* musical docente estudado, o corpo transcende a mera função de suporte e meio para interagir com os seus pares através da fala, gestos, toque ou com o objeto sonoro através do movimento, toque ou percussão, mas ele próprio assume a condição de

objeto sonoro e isso aciona os sistemas de disposições corporais aprendidos socialmente, principalmente na infância, quando se está descobrindo o corpo e suas possibilidades, como por exemplo, a palma, o estalar de dedos ou até mesmo o caminhar.

É na infância que se inicia e se acentua a interiorização das estruturas sociais que com o tempo constituirão um *habitus*. Os brinquedos cantados, utilizados na prática observada, constituem não só parte do universo infantil, mas estão presentes no nosso meio social. Compreendem um conjunto de movimentos elementares e comuns, que estimulam uma articulação entre as disposições corporais experimentadas no coletivo infantil num círculo social, com as disposições e movimentos rítmicos musicais.

Nas propostas educacionais musicais que se delineiam a partir do movimento corporal e em formato de “oficina”, “workshop” (ambos os cursos com a execução de exercícios práticos), geralmente em curto período de tempo, é mais recomendável o uso de roupas leves, soltas, confortáveis e flexíveis. Uso comum também no *habitus* observado, em que, em alguns projetos, as aulas ministradas enquadravam-se nesse formato (oficina) e funcionavam em horário extracurricular.

Não queremos com esses exemplos mostrar, aqui, possíveis erros ou questionar atitudes ou procedimentos adotados, mas tão somente compreendê-los como partes do processo da constituição do *habitus*, absolvendo aqui o agente social de possíveis avaliações, depreciações ou mesmo de comendas por atuações que de alguma forma foi positiva para o ensino-aprendizagem. O objetivo maior é entender o *habitus* e seu desenvolvimento numa dada realidade através do levantamento e questionamento de estados do “ser” do agente, investigando o que se encontra implícito a esses acontecimentos e discursos.

Para se analisar uma prática com base no conceito de *habitus*, precisa-se abandonar a ideia de que os recursos e as disposições nele apresentadas foram escolhidos de maneira isenta, intencional e consciente, pois não é exatamente assim que o *habitus* se manifesta, pelo contrário, ele é erguido ao longo das experiências de socialização do agente que, por meio da prática, apresentam modos de ser, estar, perceber e fazer, característicos dessa socialização. Como exemplifica Peters (2006, p. 74):

O fenômeno de formação dos *habitus* dos agentes se desenrola tanto através da convivência co-presente com indivíduos mais ou menos continuamente próximos, quando por meio do condicionamento socializativo difuso e impessoal que deriva da vivência frequente de situações social e simbolicamente estruturadas.

No repertório que aparece nos registros audiovisuais das aulas de música referentes ao período pesquisado fica evidente a predominância da utilização de músicas brasileiras, regionais, infantis e populares, aparecendo também algumas veiculadas na mídia, descartando toda uma diversidade de manifestações musicais presentes no mundo.

Diante disso, se consideramos que a seleção musical era definida por professora e alunos, pode-se conferir que estes dispunham de um mesmo princípio gerador e organizador de práticas e de representações, associado a um *habitus* que transcende o *habitus* professoral e estudantil e que é originário de um âmbito social mais particular ao campo musical regional.

O estabelecimento de um repertório que não se caracterizava como culturalmente plural demonstra como é difícil seguir um apontamento teórico exterior ao próprio *habitus*. Digo isso porque, na época em que esse repertório foi usado, eu já havia lido e concordado com ideias que evocavam temas relacionados à diversidade cultural, conhecimento e valorização das artes em suas variações como pluralidade cultural (PCN, 1997), multiculturalidade (RICHTER, 2003), interculturalidade (BARBOSA, 2005), multiculturalismo (PENA, 2012).

Eu não fui submetida a um ensinamento musical sistemático no campo familiar que direcionasse a aquisição de habilidades musicais, como a maioria das pessoas que se destacam por apresentarem disposições para música, mas sempre estive, circunstancialmente, desde muito cedo, envolvida com a música porque meu pai ouvia muita cantoria e meu irmão cantava e tocava um instrumento musical, no entanto, esse ambiente inundado pelo gênero da cantoria, também limitava o contato com outros repertórios.

A interiorização e incorporação de esquemas de aprendizagem adotados no processo de aquisição do *habitus* musical serão utilizadas e experimentadas no processo de ensino de música. Um sistema de esquemas lógicos, adquiridos na prática musical, afirmava ser possível ensinar música, reforçado por esquemas práticos e corporais que pregavam o mesmo com fundamentos na aprendizagem em música. O *habitus* estudantil fornecendo esquemas ao *habitus* professoral, pois os dois são elementos pertencentes a um mesmo campo, o do ensino.

Acredito que, a partir dessa minha experiência particular com a aprendizagem musical, ficou registrado em mim, como base em cada aquisição e em cada conquista de habilidades, todo um sistema interiorizado e incorporado pela convivência social em campo específico em relações que conferiram ascendência, pertencimento e aceitação no campo musical por meio da aquisição de um *habitus*.

Julgo que a maneira como se desencadeia uma experiência de aprendizagem e onde ela acontece, informa muito mais sobre o desenvolvimento do agente do que uma avaliação momentânea e estanque baseada em performance. Os meus processos de constituição do *habitus* musical docente, por mim desvelados ou não, influenciam e direcionam os meus procedimentos de ensino-aprendizagem de música na escola.

Dessa forma se vincula esta pesquisa, conjecturada a partir do conceito de *habitus*, considerando os contextos e suas propostas específicas, pois o processo revela não só o formado, mas a formação onde foi engendrada, em que circunstâncias foi constituída, as inter-relações que estabeleceu no interior de um campo, estruturante de um *habitus* e por ele estruturado.

Diante do exposto, é possível afirmar que a idealização de que a música é área do conhecimento e pode ser aprendida e ensinada na escola, antes de ser uma sistematização teórica subjetiva formulada conscientemente por mim é, no entanto, uma estrutura de esquemas lógicos engendrados ao longo do meu processo de aprendizagem em música.

Resolvido isso, é oportuno, agora, levantar questionamentos sobre a origem do meu gosto pela música que me impulsionou a adentrar de forma amadora e profissional no campo musical. Antes de suscitar possíveis conjecturas, é pertinente relembrar algumas condições específicas de socialização, no meio artístico musical, às quais fui submetida.

É notório que uma vivência musical familiar e social, em meus tempos de infância, num cotidiano com práticas corporais e mentais próprias do universo da música, como acontece com algumas pessoas, conseqüentemente as levam a mover-se no campo musical de maneira fácil e sem constrangimentos. Apesar de não ter uma vivência musical intensa, tive uma convivência com a arte musical desde cedo. As minhas experiências infantis mais remotas, constantes e duradouras com o meio musical que consigo lembrar, consistem na cantoria de violeiros repentistas que mesmo sendo em um ambiente enriquecedor, eu estava incluída apenas como apreciadora, já que a cantoria era e ainda é um meio como monopólio quase exclusivamente masculino, e eu ocupava a posição apenas de expectadora.

Mesmo assim, destaco esse evento como um dos primeiros e mais determinantes no processo de inserção no campo artístico e apreciação musical, seguido pela participação em grupos de dança, teatro e bandas de música dos (as) quais participei por necessidade pessoal de reprodução de uma prática e ascensão no interior do campo artístico ou por distinção social.

Sem querer prolongar ou aprofundar a discussão aqui sobre a origem do “gosto”, sobre o qual Bourdieu (1979) tão bem discorreu, objetivo aqui, principalmente, colocar em evidência alguns desses exemplos já apresentados, procurando esgotar uma análise a ponto que fiquem expostas as articulações indubitáveis ou questionáveis que venham salientar a existência de um *habitus* e suas dimensões estruturais subjacentes ao talhe social, ponderando sobre a gênese do gosto, das atitudes, dos sentimentos e concepções.

Dito isso, é possível ponderar que a minha iniciativa de inclusão de música no currículo da Escola Municipal Antonio Carvalho de Oliveira, mesmo antes da oficialização de música como componente curricular pelo Ministério da Educação, não foi uma manifestação pautada num entendimento teórico da importância da música para a formação humana, mas numa percepção regulada pela experiência pessoal de mobilização do sistema de esquemas antes interiorizados no campo musical, que acabou por promover a ampliação e o fortalecimento do poder simbólico desse campo; por conseguinte, ampliação e fortalecimento do campo em relação às exterioridades e de minha posição no campo em relação a seu sistema de forças interior.

Sendo assim, a minha percepção de que outras pessoas poderiam e deveriam se apropriar e desenvolver essa inteligência, que é o conhecimento musical, está na gênese de uma ambiguidade que ao mesmo tempo julga correto o acesso dos demais (acesso, antes, reivindicado para minha pessoa) a esse capital cultural, também corrobora para meu benefício com a segurança de estar num grupo consistente e de continuar acumulando capital social nesse campo, reproduzindo-o em parte na instituição escolar.

A divulgação de performances musicais em eventos e veículos midiáticos dos trabalhos no ensino de música, por mim realizados na escola, representou o acúmulo de capital cultural e, conseqüentemente, mais poder simbólico dentro do campo, pois funcionou como um meio de validação e atestado da importância e funcionalidade da música na escola, visto que, em relação aos outros componentes curriculares, a música ainda está em processo de aceitação enquanto área de conhecimento nas escolas.

A implantação de uma lei não descaracteriza as relações de força existentes no interior de um campo nem a mudança de um *habitus*. Apesar de ter sido oficialmente instituída como um componente curricular obrigatório no currículo escolar, a música e seus professores ainda concentram capital simbólico inferior, no cerne do campo escolar, em comparação aos outros componentes curriculares já que essas adquiriram um caráter de

essencialidade na escola pelo acúmulo de capital cultural, como é o caso dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Por mais que a música enquanto componente curricular esteja sujeita às mesmas regras regimentais dos outros componentes curriculares, no entanto, na prática, a estrutura do campo escolar está de tal forma historicamente constituída que desprivilegia a música na distribuição do seu capital simbólico, representados pelo tempo empregado, pelo espaço que ocupa, pelos materiais disponibilizados e pela valorização de sua produção enquanto conhecimento necessário à formação humana.

Na produção e execução do Projeto “Leitura e comunicação: redimensionando o ato de ler”, foi sugerido pela diretora da instituição que se incluísse a leitura no projeto, apontando a justificativa de que existia um déficit de leitura muito grande nas escolas.

No caso exposto acima, fica demonstrada a preocupação em relação à defasagem na leitura da linguagem verbal, na escola, em detrimento do déficit de leitura musical, apreciação, produção e execução musical pelos alunos, o que não é visto como preocupante. Fica evidente ainda que o ensino de música, na visão de alguns, é concebido como suporte pedagógico para melhorar a compreensão e rendimento das outras áreas do conhecimento.

Dessa forma, as ações interdisciplinares ficam comprometidas e também demonstram, em parte, essa relação de forças concernentes aos espaços que os componentes curriculares ocupam na escola, expressada pelos seus agentes representantes: professores das respectivas áreas e equipe pedagógica, enquanto membros efetivos do campo escolar.

O *habitus* desnudado neste trabalho aponta as dimensões próprias dos saberes do(a) professor(a) de música edificando-se no ainda jovem campo da educação musical escolar, caracterizado por formas de ser, fazer, perceber e pensar seu ensino.

Dentre estas características, merece destaque, na professora de música observada, uma tendência a ensinar pelo exemplo tutorial, também a partir de atividades práticas por meio de experimentações da escuta e execução de produtores de sons diversos, operando com o próprio ambiente sonoro.

Identifica-se como ser próprio do *habitus* analisado – e que parece se estender aos demais docentes musicais, o princípio de investigação sonora permanente e circunstancial no mundo sonoro que os envolve, preocupando-se com ecologia acústica ou importando-se com o caráter do ambiente sonoro, isso porque o som presente no ambiente é um dos elementos constituintes e constitutivos do seu *habitus*.

Nesse quadro, o *habitus* docente musical se caracteriza por identificar, em objetos pertencentes especificamente a outros *habitus* e a outras situações culturais sociais, as possibilidades e as condições de utilizá-los no contexto musical, observando não só a utilidade social imediata para o qual o objeto foi construído e é usado, mas suas capacidades sonoras e interativas com o cotidiano dos alunos.

Cada coisa que se ouve é um objeto sonoro. Ele pode ser encontrado em qualquer parte, pode ser agudo, grave, longo, curto, pesado, forte, contínuo ou interrompido e esses objetos podem ser encontrados dentro ou fora das composições musicais (SCHAFER, 1991).

A utilização desses objetos sonoros é frequentemente identificada nas minhas ações pedagógicas musicais. Trazer um som do convívio familiar e social em grupos diversos para a sala de aula é uma tarefa constante para os alunos em todos os projetos musicais docentes aqui analisados.

Dados objetos sonoros só fazem sentido dentro das circunstâncias sociais em que são utilizados. Por exemplo, uma colher sozinha não produz som, mas quando manuseada junto a outros talheres, no recipiente no qual é acondicionado ou em contato com o prato, produz um som comum a essa realidade social.

No projeto “Nossa comunidade em texto imagem e som”, aqui já mencionado, os alunos quando persuadidos a realizar a tarefa acima descrita, levaram para sala de aula um objeto produzido artesanalmente pelos próprios alunos, pais e comunidade que se constituía de mastro de madeira acoplado ao centro de uma base de borracha. Essa ferramenta destinava-se a determinar a direção seguida pelos cardumes para as redes de pesca, compelidos pelo barulho que aquele objeto produzia quando acionado contra a água. A denominação de “tchibum”, dada ao objeto, refere-se exatamente à reprodução escrita do som por ele produzido em contato intenso com a água.

Dadas tais especificidades, explica-se o porquê da frequência, na prática refletida, de visitas a ambientes externos à sala de aula convencional e suas experimentações com sonoridades percebidas em ambientes diversos e próximos da realidade dos alunos e professora.

Foi verificado, também no *habitus* analisado, a partir dos registros escritos e não verbais, uma supremacia da prática sobre a teoria e ao letramento musical, uma valorização da experiência musical como propulsora para a construção de conhecimentos nessa área.

Nessa perspectiva, demonstrou-se a propensão pelas vivências com atividades práticas, precedendo a teoria sem, no entanto, conceder importância excessiva à performance,

e constata-se ainda o emprego de produções em grupo, validando o trabalho coletivo e colaborativo, inclusive na relação professora e alunos, considerando que os alunos são atuantes durante todo o processo, participando das decisões de andamento, tempo, conteúdo, procedimentos e espaços das aulas.

O trabalho realizado por meio de projetos permite essa flexibilidade de constante revisão dos objetivos e redimensionamento das ações propostas anteriormente. Por isso, sempre nas primeiras aulas, em que era apresentada aos alunos a proposta de projeto, eles eram instigados a opinar sobre o que queriam aprender em música, onde, e quanto tempo seria necessário para isso.

Em análise dos objetivos, conteúdos e procedimentos dos projetos é perceptível que não há a adoção de um método de ensino de música ou do ensino de um instrumento específico, mas sim uma tendência pedagógica que objetiva sensibilizar para o mundo sonoro-musical.

Foi identificada, também, a utilização de algumas das novas tecnologias da imagem e do som como recursos materiais e didáticos, mostrando estar, na prática observada, o que parece estar no cotidiano de muitos professores e músicos profissionais. Nas aulas de música, as novas tecnologias podem contribuir substancialmente em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem.

Na contramão do que acontece nos conservatórios que selecionam os que já apresentam habilidades musicais, nas escolas de músicas particulares (oficinas ou projetos temporais) que são procuradas por quem decidiu aprender música e nas bandas de músicas que selecionam apenas aqueles que conseguiram atingir um determinado rendimento, o ensino de música, na escola, se consagra de forma mais democrática, já que os alunos de uma mesma turma serão introduzidos no universo musical sem o objetivo da formação do “artista”, mas de uma formação artística musical, pois em princípio quando submetem todos de uma mesma sala de aula ao seu ensino e não apenas os que se destacam, garante o direito a todos da possibilidade de desenvolver sua inteligência musical.

A música produzida, seja ela no campo musical ou escolar, é na maioria das vezes, avaliada por professores pela excelência da performance; nesse *habitus* que ora se observa, porém, dá para perceber a importância dirigida ao processo de improvisação, produção, construção do saber musical, contudo ainda demonstra resquícios da exaltação da performance quando em seus registros audiovisuais de divulgação apresentam apenas situações de excelência.

Todas essas dimensões apontadas identificam, com certeza, um *habitus* musical docente constituído no âmbito campo do ensino de música que, ao mesmo tempo em que o estrutura, é estruturado por ele. Muitas dessas dimensões e seus respectivos esquemas testemunham por suas características o pertencimento a uma classe musical docente, outras denunciam a transversalidade social de outras estruturas sociais interiorizadas ao longo da minha vida.

5 *HABITUS*, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

Nesta secção será feita uma reflexão sobre as minhas experiências formativas enquanto docente musical pesquisada, considerando na minha trajetória a produção científica, a educação formal, as experiências práticas e as contribuições para a formação de um *habitus* docente musical e do reconhecimento da assunção da identidade profissional.

A minha identidade musical docente só se manifestou quando ocorreu consonância entre a minha concepção do que seria ser uma professora de música e minha realidade profissional. Essas duas vertentes estiveram em constantes redefinições ao longo da minha trajetória pedagógica, e ainda estão; contudo, hoje acredito haver uma correspondência entre a minha atividade musical docente e, como me reconheço, a partir dela, em face de uma determinada classe profissional.

Identidade é a circunstância de um indivíduo ser aquele que diz ser ou aquele que outrem presume que ele seja (PRIBERAM, 2016). Essa ideia de presunção de identificação por outrem me leva a relacionar identidade ao conceito de capital social (BOURDIEU, 2015), visto que este estabelece a vinculação a um grupo, como um bem, um recurso que se constitui a partir do conhecimento e reconhecimento por outros agentes do campo. Dessa forma, identificar-se e ser identificado como docente musical traduz-se, de certa forma, como detenção de um capital cultural inerente ao campo educacional.

A identidade é um processo historicamente situado e mutável, afirma Pimenta (1988, *apud* LIMA E GOMES, 2006, p. 174) e acrescenta:

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão [...] Constroem-se também pelo significado que cada professor, 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 [...] assim como suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos.

Dessa forma, a identidade também é construída pelo que os outros reconhecem o que somos e é expresso no meio social, por nossos pares, pelos elementos de um campo. Essa validação identificativa é referendada tomando como base os parâmetros de atuação próprios do agente de uma determinada classe, mas também pelas credenciais normativas e regimentais da profissão reconhecidos por instituição com competência legítima para isso.

Tais parâmetros, ou seja, as características que permitem comparar e definir o agente, não só o identifica como genuinamente pertencente a um campo, a uma categoria, mas

também demarca o lugar que este agente ocupa no campo, sua posição em relação aos demais agentes numa dada estrutura social.

Considerando o campo, tal como já foi mencionado, uma região de poder, mas também de lutas, confere-se que o pertencimento não se dá naturalmente devido às estruturas estarem montadas, mesmo que com a anuência de todos os agentes, para estratificar lugares e agentes na busca da distinção.

Nesse sentido, observada as demandas estruturais e estruturantes do campo, o *habitus* e as relações concorrentes, e analisando minhas proposições de ação, me identifico como uma professora de educação musical, professora da Educação Básica, professora formadora e professora pesquisadora, entendendo que essas funções não atuam separadamente, entretanto essa categorização é importante para identificar o meu lugar no campo, e necessária para a ajustada inscrição nas demandas e lutas no cerne campo.

Uma identidade profissional, socialmente reconhecida, só se evidenciou, em minha pessoa, a partir do desenvolvimento e aquisição de um conjunto de conhecimentos práticos específicos, atuação institucional, titulação acadêmica e produção científica, forjada no seio do campo educacional, imediatizada pelas relações e interações que estabeleci com os agentes de determinadas posições no campo da prática, pela adesão aos encargos, compromissos e regras já estabelecidas e pela submissão e subversão destas, nos espaços institucionais historicamente constituídos e organizados.

Todo esse panorama que proporcionou em mim o sentimento de pertencimento a um grupo, eu quero sintetizar na palavra, formação. Entendendo-a como um processo permanente que se desencadeia ininterruptamente desde o nascimento, contabilizando todas as experiências vivenciadas socialmente pelo indivíduo no decorrer da vida e, conseqüentemente, a somatória dos saberes apreendidos.

O tipo de professora que sou hoje diz muito das experiências que vivenciei como pessoa desde o nascimento, e como docente desde a primeira experiência há vinte anos, numa pequena escola no meio rural, até aqui. Posso recordar como no início da profissão se é mais susceptível às regras das escolas e sujeito, a um cotidiano já instalado há um tempo relevante por um coletivo. Os professores mais antigos detinham mais autonomia, enquanto que as falas, as ideias, iniciativas e ações de professoras iniciantes, como eu, eram vistas com certa reserva. Do mesmo modo, a equipe gestora e o apoio pedagógico sempre acompanhavam mais de perto as atividades didáticas e os encaminhamentos de ensino para que não destoasse

do andamento já estabelecido, orientando e sugerindo formas mais eficazes de lidar com aquela realidade.

É possível observar, no ambiente escolar, que até mesmo os alunos mais antigos na escola concedem aos professores iniciantes informações sobre o andamento rotineiro e estruturado do espaço escolar, indicando como os outros professores costumam realizar determinados fazeres, como conduzir determinadas situações e os procedimentos padrões.

Isso demonstra que é na adaptação e envolvimento na situação social escolar e no ato de ensinar que são adquiridos os saberes experienciais necessários à competência profissional. Cavaco (1999, p. 162) reconhece o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência e reitera:

Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. Também se aceita que a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrada na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel do professor.

Fica claro que, essa socialização e apropriação de competências profissionais é um processo e se adquire com o tempo e na prática; no entanto, as dificuldades práticas iniciais da profissão foram muitas, o que me fez questionar se essa seria, realmente, a carreira que eu queria seguir e até pensar em mudar para outra profissão. Nunca tive dúvidas quanto à profissão em relação à baixa remuneração ou ao pouco prestígio social (status), pois para o meio e classe social dos quais eu vinha, ser professora significava uma conquista, contudo o que se relacionou à complexidade da atuação, nos primeiros anos dessa profissão, me levou a duvidar se esse seria o ofício apropriado para mim.

As dificuldades iniciais na minha trajetória como professora reportava-se ao relacionamento entre professora e alunos, comunicação com a turma, interação com outros professores, diálogo com a gestão, incerteza na capacidade de enfrentar problemas, vulnerabilidade na resolução de conflitos e, também, insegurança emocional, didática e de conteúdo. Todas essas hesitações só foram equacionadas no decorrer dos anos, no exercício do trabalho, pela experiência, com o desenvolvimento de saberes práticos de interação, segurança, comunicação, confiança e bem-estar, no ser e fazer docente.

A noção de experiência, que está no cerne do *Eu profissional* dos professores, lembra Tardif (2005, p. 108), remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. Para esse autor, o

saber experiencial caracteriza-se por ser adquirido através das realizações e adequação às funções dos professores, por ser prático, mobilizado nas interações com outros segmentos escolares, por ser heterogêneo adquirido em fontes, lugares e momentos diversos, por ser utilizado em função de contextos variáveis, por integrar o comportamento e a consciência discursiva do professor, por se remodelar em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho, por ser personalizado, contendo a marca do trabalhador, por ser existencial, pois está incorporado à própria vivência do professor, por ser temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, e por ser um saber social, construído em interação com diversas fontes sociais.

Diante disso, percebe-se a natureza diversificada do saber experiencial e entende-se que todo profissional docente acaba por desenvolvê-lo no decurso da carreira em função das suas atividades desenvolvidas, no seu contexto social e na sua história de vida. É impossível compreender a questão da identidade dos professores, diz Tardif (2005, p. 107), sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. E ainda complementa:

[...] a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem torna-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

Dessa forma, pode-se afirmar que é indispensável considerar a pessoa e o profissional contemplando suas funções, ações, o percurso de vida e de trabalho do professor, quando se pretende discutir a formação docente e, principalmente, quando se pretende gerenciar situações formativas para professores, sejam elas, de curta ou longa duração, na escola ou na academia.

Essa ideia que concebe a formação de professores e para professores, com embasamento na prática, está em consonância com a visão de alguns autores que pesquisam e escrevem sobre formação. Alarcão (2005) diz que, ao estudar modelos de formação de professores, começou a interessar-se pelas dinâmicas da construção do saber pelos próprios professores em contexto de ação educativa e numa lógica de epistemologia da prática coletivamente aprofundada. Pimenta (2006) indica que tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da

formação, não apenas no final, e defende a sua inclusão nos currículos de formação de profissionais. Para Stenhouse (1994) e Elliot (1990, *apud* SERRÃO, 2006), a prática docente é um *locus* de produção de conhecimento e a investigação está inerente ao exercício profissional nesse campo, podendo superar a racionalidade técnica na formação de professores. Tardif (2005) prescreve uma mudança nas concepções e nas práticas em relação à formação de professores, no sentido de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo e de reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento e que devem ter direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, seja na universidade ou institutos.

Em contraponto a essa unanimidade, nas falas dos autores citados acima, vale contextualizar aqui, para efeito de exemplo de como acontece, a formação, na realidade, ou pelo menos como aconteceu comigo em relação à formação institucionalizada, e a partir dessa realidade refletir sobre a necessidade da presença dos saberes experienciais nos cursos de formação de professores.

Como já citado em parágrafos anteriores, os professores, no ato de ensinar elaboram e desenvolvem saberes próprios, referentes às demandas da sua prática pedagógica. A qualidade das ações, a complexidade das relações, assim como o número de horas de trabalho acumuladas por um professor, no exercício da profissão e da sua vida útil no trabalho, ultrapassa a carga horária de qualquer formação que ele possa fazer, pois esses cursos têm um tempo de duração determinado, é um fato.

Antes de iniciar a docência propriamente dita, eu fiz um curso profissionalizante de habilitação para o magistério com a duração de três anos, equivalente ao Ensino Médio, que continha em seu currículo, para o primeiro ano, os componentes curriculares básicos exigidos no Ensino Médio (Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Biologia e outras); no segundo ano, os componentes curriculares de fundamentação teórica como Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação. No terceiro ano, componentes curriculares mais específicos como Metodologia da Comunicação e Expressão, Metodologia dos Estudos Sociais, Metodologia das Ciências e Metodologia da Matemática, estes se destinavam a apontar o que ensinar em cada componente curricular do Ensino Fundamental e como isso deveria ser feito. Também integrante desse currículo, o componente Prática de Ensino, que pelo nome, poderia estudar os saberes práticos dos docentes, no entanto, restringia-se apenas à elaboração de planos de aula para a realização de aulas simuladas. No final do curso, realizou-se um estágio supervisionado, em uma escola de

Ensino Fundamental, mas de curta duração, sem o envolvimento com os problemas da escola como um todo e com uma programação planejada a partir da formação e não das especificidades da realidade escolar.

A graduação em Pedagogia não foi muito diferente do curso anterior, nem muito menos no curso de pós-graduação subsequente, em relação ao seu formato, pois essas formações, em suas estruturas curriculares, apresentavam algumas semelhanças, abrangendo ainda – exceto na pós-graduação – componentes curriculares de conhecimentos básicos como Língua Portuguesa e Matemática. Ademais tudo parece similar nas três propostas: componentes curriculares de fundamentação teórica, seguidas de componentes curriculares relacionados a metodologias do ensino de componentes curriculares escolares.

Senti a necessidade de fazer essa primeira pós-graduação quando, ao término do curso de graduação em Pedagogia, tentei ingressar no mercado de trabalho e percebi que, apenas com esse nível de escolaridade, ficava difícil concorrer às seleções e concursos, visto que estes eram bastante concorridos e destacavam-se candidatos que detinham mais titulações. Por isso, eu e um grupo de amigas na mesma situação, nos dispusemos a nos matricular em um curso de pós-graduação em nível de especialização, numa faculdade particular, com o objetivo maior de obter o título de especialista e, assim, garantir certa distinção frente à alta competitividade.

Ao término dessa terceira formação, meu currículo contabilizava, em média, oito anos em formação e quatro anos de prática de sala de aula e como supervisora escolar, vivenciados simultaneamente, mas em diferentes escolas do Ensino Fundamental, no meio rural e nas redes particulares e públicas de ensino. Contudo, esses anos de formação não contemplaram as especificidades das realidades que encontrei nesses anos iniciais de prática, tampouco a minha prática foi alvo de estudo no âmbito da formação.

Nos anos iniciais da carreira, quando não se tem possibilidade de escolha, é provável que se trabalhe em escolas e lugares que professores mais experientes se recusam a trabalhar, e mesmo que o ingresso seja por meio de concurso, a indicação do local é feita a partir da necessidade das instituições. Comigo foi exatamente assim. No primeiro ano como professora, fui trabalhar em uma escola na periferia, com uma estrutura física ruim, sem apoio pedagógico, uma gestora ausente, sem nenhum recurso didático-pedagógico e que acolhia alunos que eram convidados a se retirar de outras escolas. A rede particular de ensino também não foi, na minha experiência e em minha opinião, satisfatória, visto que tinha uma visão conteudista e a atividade docente se resumia a seguir, devotamente, a sequência de atividades

de um livro didático, elaborar e corrigir exercícios, sempre sob a supervisão de uma gestão de controle.

O enfrentamento dessas situações tão peculiares e complexas, não só na sala de aula, mas com toda a comunidade escolar, como relacionamentos com os pais, interação com os outros profissionais, assimilação do andamento cotidiano da escola, gera através da ação e com o tempo, aprendizagens e acarreta o desenvolvimento de uma série de conhecimentos práticos que passam a fornecer dados para a efetivação de diligências exigidas, também, na prática da profissão. Conhecimentos estes já citados com a nomenclatura de saberes experienciais ou *habitus*.

Por outro lado, os conhecimentos construídos nos cursos de formação, até então, não contribuía, a meu ver, para o enfrentamento dessas peculiaridades e complexidades da prática, talvez porque sua estrutura curricular não estava comprometida com uma epistemologia da prática e, sim, com uma fundamentação teórica e metodológica disciplinar. No entanto, essa experiência me habilitou a falar e debater sobre educação na esfera psicológica, sociológica e filosófica, sem embaraço, tanto na forma escrita quanto oral, em plenárias, outros cursos formativos, seminários e reuniões, posto que este é um saber exercitado constantemente na universidade.

Passados seis anos, desde a primeira especialização, senti que já havia perdido um pouco dessa capacidade teórico-discursiva que a academia me havia proporcionado e, por essa situação, senti a necessidade de retornar àquele ambiente, para me atualizar a respeito das temáticas em pauta na esfera acadêmica educacional. Em razão disso, regressei à universidade para cursar a especialização em Formação do(a) educador(a). Nessa investida formativa, que como as outras já citadas, incluía componentes curriculares de fundamentação psico-filosóficas e fundamentos para o ensino de componentes curriculares escolares, também traziam componentes curriculares como: Formação do Gestor, Formação do Educador de Jovens e Adultos, Formação do Educador do Campo e Práticas Pedagógicas e Carreira Docente. Tais componentes curriculares e suas temáticas poderiam deixar um legado de estudos sobre a formação do educador como um todo – pessoa e profissional – assim como sobre os saberes práticos que estes adquirem e mobilizam no desenvolvimento do trabalho, como reivindicam vários estudiosos da educação, já mencionados.

Por ocasião do trabalho de conclusão de curso dessa especialização, expressei para minha orientadora, o desejo de pesquisar sobre a minha própria prática, analisando um dos projetos de música por mim realizados. Sua resposta foi que, não era cientificamente

legítimo e ético investigar a própria ação, contudo eu poderia analisar aquela determinada experiência didático-musical, a partir da ótica dos alunos que dela participaram. Para isso, foram entrevistados cinquenta por cento dos alunos remanescentes do projeto escolhido para análise, com indagações a respeito de como se sentiam nas aulas de música, com quais atividades ficavam mais confortáveis, o que aprenderam em música, quais materiais acharam significativos serem utilizados, entre outras perguntas. Essa monografia não se caracterizou como uma investigação específica acerca dos saberes experienciais dos professores de música, mas de certa forma demonstrou, naquele momento, que a prática do professor, o seu fazer pode ser passível de estudo, e o professor deve ser considerado como sujeito desse processo investigativo.

Ainda quando cursava a especialização, acima descrita, surgiu a oportunidade de participar de outra em Ensino de Arte e, como estase concentrava em minha área de atuação, resolvi cursá-la, com bastantes expectativas de aprendizagem, que em parte se confirmaram. Uma das exigências para participar da formação era que o cursista deveria estar no exercício da profissão, lecionando música ou arte em salas de aula na Educação Básica, para que as atividades práticas do curso fossem realizadas, no âmbito de uma realidade cotidiana escolar.

Dessa forma, os componentes curriculares previstos como Ensino de Arte no Contexto Escolar, Pedagogia e Fazeres no Ensino de música I e II, entre outros, eram regados por atividades que sugeriam a realização de ações práticas, a observação do ambiente escolar, o relato e discussão a respeito do cotidiano escolar, a divulgação de projetos já realizados e produção de outros.

No meu percurso, essa especialização foi, talvez, a formação que mais tenha contribuído para a aproximação entre teoria e prática, na qual ao menos foi possível conhecer as realidades educativas musicais dos colegas de sala, refletir sobre elas e sobre o meu fazer pedagógico musical, mais precisamente, por meio dos trabalhos de conclusão do curso que foram a criação, implementação e apresentação, em material escrito e audiovisual, de um projeto de intervenção pedagógica musical e a produção escrita de um memorial descritivo. Para este, eu elaborei o trabalho intitulado “Aprendizagens: um relato reflexivo”, no qual fica demonstrada uma tentativa minha de refletir sobre o meu percurso de vida e de docência. Já o projeto recebeu o nome “Vivenciando e compreendendo música”, este, teve a devida menção nos capítulos anteriores.

Desde que passei a ser professora efetiva em instituições públicas, fui submetida a várias formações de curta e longa duração, oferecidas ora pela escola, ora pela Secretaria de Educação do Estado, pelo Ministério de Educação ou por estes órgãos em parceria com universidades. Tais formações objetivavam, segundo os órgãos citados, atualizar os conhecimentos sobre o ensino ou sobre mudanças na organização do sistema educacional, como novas orientações avaliativas, implantação de programas, nova orientação curricular e até mesmo para indicar novas atribuições no caso de troca de funções.

Dessa maneira, quando fui remanejada de função e passei a trabalhar no Núcleo de Tecnologias em Educação (15ª DIREC/RN), me foi sugerido participar de uma especialização nessa área para que pudesse melhor cumprir as minhas atribuições de professora multiplicadora com formação de professores e professoras para o uso pedagógico das tecnologias e das mídias na escola.

Neste contexto e ainda com a função de coordenadora e professora de música de escolas no meio rural, cursei a minha quarta e, até aqui, última especialização *lato-sensu*. E por influência desta, elaborei dois projetos importantes na minha vida docente, a saber: “Leitura e comunicação: redimensionando o ato de ler” (ainda em vigor) e “Nossa comunidade em texto imagem e som”, trabalho de conclusão do curso em questão.

Oferecer ao formando, ao fim de um curso, além de opções mais tradicionais de trabalho de conclusão de curso, a possibilidade de apresentar – escrito e oralmente, um projeto pedagógico pensado e realizado no exercício de seu ofício docente em suas práticas em sala de aula é, na minha concepção, uma forma de perguntar, como é o seu fazer docente musical? Como costuma agir? E o mesmo que dizer: o seu “fazer” pode ser compartilhado ou sua prática é importante para a pesquisa educacional.

O curso, mesmo com presença virtual (online), o que dificulta um contato mais pessoal entre participantes e professores, permitiu um relativo diálogo do currículo com a prática, na medida em que a natureza do programa, em sua maior parte, destinava-se à produção de trabalhos práticos pelos cursistas, possibilitando que estes unificassem seus saberes sobre e na realidade escolar, com seus saberes sobre tecnologias nas intervenções educativas e cotidianas, adotando para isso a pedagogia de projetos, o que contabilizou um total de cinco projetos pedagógicos nesse formato.

Observado este percurso formativo, pode-se até querer destacar uma evolução no tocante a uma crescente presença dos saberes experienciais nos cursos de formação, todavia a experiência formativa musical em nível de graduação, que iniciei em 2012 e foi finalizada

neste ano de 2016, vem colocar por terra essa tese. Visto que durante os quatro anos do curso, em nenhum momento eu (ou mesmo os meus colegas de turma) fui indagada a respeito de como ensinava música ou sobre quais projetos musicais já havia desenvolvido. Vale salientar que essa turma era formada exclusivamente por pessoas que já ensinavam música – alguns com até 23 anos de prática docente musical – mas que não tinham formação superior na área. Mesmo sendo um curso de licenciatura em música que se destinava à formação de professores que já atuavam nas escolas com o componente curricular Arte/Música, não demonstrou, na minha visão enquanto integrante desse processo, interesse pelos saberes e experiências docentes, nem pelas suas histórias de vida enquanto músicos e pessoas, optando por um currículo e metodologia que enfatizava apenas a técnica.

Uma programação curricular que priorizava apenas a técnica com componentes curriculares pretensiosamente descritivos e prescritivos a respeito do que se deve ensinar em música e como isso deve ser feito. Também fazia parte do programa um estágio supervisionado em quatro etapas, contemplando os níveis fundamental, médio e os programas sociais, entretanto, limitado a um espaço de tempo muito curto, e restrito ao último ano do curso.

Essas foram as impressões e reflexões que eu, parte desse processo enquanto educanda, mas já com vinte anos de profissão docente e quarenta e três de vida, faço sobre esse curso de licenciatura em música, considerando toda a minha vivência pessoal, escolar e profissional como pressuposto e base para essas percepções de que a formação em questão, destinada à formação de profissionais em serviço, devia levar em conta os saberes erguidos na prática, pelos professores e que fundamentam suas ações no ambiente escolar.

Quando já se tem a experiência em uma área de atuação, um *habitus*, saberes desenvolvidos na execução desse trabalho, sabe-se que participar de uma formação que ignora e subjuga tudo isso, é privar o formando do exercício de sua própria identidade, é converter a propriedade humana da educação em um processo limitado e vago de significação. Digo isso, com base nas experiências por mim vivenciadas, no meu percurso formativo, ilustradas pelos exemplos descritos no corpo deste trabalho.

Por último, faço minhas as palavras de Lima e Gomes (2006, p. 181), que dizem defender um(a) professor(a) intelectual e, fundamentalmente, cidadão(ã) em processo contínuo de formação, capaz de articular a teoria e a prática, aprendendo e refletindo sobre a última, iluminada com teorias, construídas e sistematizadas inclusive por ele(a).

6 CONSIDERAÇÕES

Essa foi uma experiência, sem dúvida nenhuma, desveladora de minha prática, e uma espécie de encontro comigo mesma. Principalmente pela possibilidade de estabelecer um diálogo entre o *habitus*, enquanto teoria e enquanto saberes e experiências da minha prática docente, pois isso promoveu um aprendizado sobre minha ação pedagógica nunca antes observada sob esse prisma das incorporações e interiorizações de esquemas práticos.

Para esse entendimento sobre *habitus* se fez necessário o estudo deste e de outros conceitos envolvidos como poder simbólico, capital cultural, campo e distinção. Essas concepções nos propõem compreender a prática e a vida em sociedade em suas multiplicidades e nos permite entender a complexidade das estruturas sociais, o que gera mais indagações do que certezas. Contudo, acredito ser das incertezas que se nutre a pesquisa e que a teoria bourdieusiana pode nos fornecer subsídios coerentes para iluminar a continuidade desse percurso do professor reflexivo, professor pesquisador em uma busca permanente de entender e explicar a sua prática.

Dada a devida importância às construções teóricas, fica evidente no todo deste trabalho, uma defesa quase panfletária da importância da valorização e inclusão dos saberes experienciais nos programas de formação de professores, e que estes se constituam como sujeitos desse processo, tendo suas práticas constituídas como objetos passíveis de investigação e intervenção, numa relação dinâmica de ação-pesquisa-ação.

Essa pesquisa representa parte deste ciclo que se pretende ininterrupto, estando comprometido e marcado pelo campo educacional e musical, delimitado por incorporações e interiorizações de um *habitus*, mas investigativo e reflexivo com a perspectiva de fortalecer as estruturas que permitam o protagonismo dos agentes principais, a meu ver, desse campo, o aluno e o professor.

A minha prática enquanto professora de música me leva a perguntar: O que ensinar em música, e como fazer isso para alunos da Educação Básica? Já a minha prática como professora formadora me obriga a fazer pergunta idêntica: O que ensinar para professores(as) e futuros(as) professores(as) de música? E como?

Uma pesquisa que encaminhe para essas respostas acredito que deve estar, necessariamente, vinculada às respostas de outras perguntas, tais como: Quem são e como são esses alunos? O que fazem? Quem são e como são esses professores? Quais seus fazeres? Porque por meio delas podemos identificar o *habitus*, por esses agentes, incorporado em seu

percurso de vida em um determinado campo, identificado pela viabilização da resposta à pergunta: Onde o aluno/professor se estruturou, se fez? Para que, dessa forma, se possa preencher de sentido a prática formativa docente e proporcionar um ensino permeado de significado aos educandos.

Dessa forma, sinto a necessidade de ampliar essa pesquisa no sentido de, cada vez mais, fomentar o debate acerca do *habitus* docente musical e do *habitus* estudantil, colocando em pauta o engenho do processo ensino-aprendizagem e seu entorno na escola, no âmbito da formação formal de professores, na busca de desvelar dimensões que possam responder as indagações a respeito de um ensino significativo e realmente formativo para professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALBUQUERQUE, B. L. **Culturas, currículos e identidades**. Fortaleza: Edições UFC, 2004.
- ALBUQUERQUE, B. L.; ROGÉRIO, P.; NASCIMENTO, M. A. T. **Educação musical: reflexões, experiências e inovações**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.
- ALBUQUERQUE, B. L.; ROGÉRIO, P. **Educação musical: campos de pesquisa, formação e experiências**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- BARBOSA, M. C. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOURDIEU, P. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. **Sociologia**. (Org. ORTIZ, Ricardo). São Paulo: Editora Ática, 1983.
- _____. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêia. Papyrus 11^a Ed. Campinas/São Paulo, 2011.
- _____. **Escritos de educação**. (Org. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.) 16. Ed. Vozes: Petrópolis/Rio de Janeiro, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008.
- CASTRO, H. S. B. **No ar um poeta**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.
- CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, António. (Org). Profissão professor. 2^a Ed. Porto Editora. Portugal, 1999.
- CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007.
- DIRED. (Diretoria Regional de Educação). **Leitura e comunicação: redimensionando o ato de ler**. Pau dos Ferros, RN. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010.
- LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

- MELO NETO, J. C. **Morte e vida severina**. Rio de Janeiro: Editora Alfabeta, 2009.
- NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.
- PETERS, G. M. **Percursos na teoria das práticas sociais**: Anthony Giddens e Pierre Bourdieu. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Brasília: UnB, 2006.
- PASSEGGI, M. C. (Org.) **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN, 2010.
- PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2012.
- PEREIRA, M. V. M. **O ensino superior e as licenciaturas em Música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: UFMS, 2013.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, S. G e GHEDIN. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.
- PONTES, J. M. D. (org.) **O ensino de arte de 5ª a 8ª séries**. Natal: Paidéia, 2005.
- PORTES, A. **Capital social**: origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 33, set. 2000. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292000000200007&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 04 nov. 2014.
- PRIBERAM. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://www.priberam.pt/DLPO>. Acessado em 30 abr. 2016.
- RICHTER, M. I. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- RODRIGUES, C. F. **Narrativas de si**: estratégia de formação para (re)pensar a docência - articulada ao processo de formação do sujeito. *Póiesis Pedagógica* - V.8, N.1 jan./jun. 2010; p.172-186.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G e GHEDIN. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAUTCHUK, J. M. M. **A poética do improviso**: prática e habilidade no repente nordestino. Brasília. Tese: UNB, 2009.
- SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G e GHEDIN. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, S. de S.; MEDEIROS, C. C. C. de; MARCHI JUNIOR, W. Habitus e prática da dança: uma análise sociológica. **Motriz**: rev. educ. fis., Rio Claro, v. 18, n. 3, set. 2012. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198065742012000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 14 dez. 2012.

SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 29 abr. 2014.

_____. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982011000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 30 jul. 2012.

SILVA, J. B. **Ensino-aprendizagem em música:** uma investigando o projeto “vivenciando e compreendendo música” na escola “profa. Maria Edilma de Freitas. Pau dos Ferros/RN: UERN, 2008.

_____. **Nossa comunidade em texto, imagem e som.** Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2010.

_____. **A arte na educação escolar: uma discussão metodológica e funcional.** Pereiro/CE: UVA, 2003.

SILVA, J. B.; MELO, D. D. Ensino de música: uma experiência com movimento e ritmo no Ensino fundamental. In: PONTES, G. M. e SILVA, V. C. **O ensino de Arte do 6º ao 9º ano.** (Orgs.). Natal: Paidéia, 2008.

SOARES, I. O. **Educocomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA NETO, S. de; BENITES, L. C; SILVA, M. F. G, da. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor. **Motriz:** rev. educ. fis. (Online), Rio Claro, v. 16, n. 4, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198065742010000400024&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 29 abr. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

WACQUANT, L. **Esclarecer o Habitus.** Educação & Linguagem. Ano 10, nº 16, 63-71, JUL.-DEZ. 2007.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In. PIMENTA, S. G e GHEDIN. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.