



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

MARIA GORETTI HERCULANO SILVA

**COTIDIANOS SONOROS NA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS*
E DO CAMPO PEDAGÓGICO MUSICAL:
UM ESTUDO A PARTIR DOS RELATOS DE VIDA DE PROFESSORES DA
UFC**

**Fortaleza – CE
2009**

MARIA GORETTI HERCULANO SILVA

**COTIDIANOS SONOROS NA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS*
E DO CAMPO PEDAGÓGICO MUSICAL:
UM ESTUDO A PARTIR DOS RELATOS DE VIDA DE PROFESSORES DA
UFC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação

Orientadora: Ângela Souza

Co-orientador: Luiz Botelho Albuquerque

**Fortaleza – CE
2009**

Tamanho da ficha – 7,5 x 12,5

Ficha Catalográfica elaborada por:

Laninelvia Mesquita de Deus Peixoto – Bibliotecária – CRB-3/794

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

lanededeus@ufc.br

S581

Silva, Maria Goretti Herculano

Cotidianos sonoros na constituição do habitus e do campo pedagógico musical: um estudo a partir dos relatos de vida de professores da UFC [manuscrito] / por Maria Goretti Herculano da Silva. – 2009.

121 f.: il. ; 30 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 28/05/2009.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Ângela Terezinha Souza.

Inclui bibliografia.

1 – PROFESSORES – FORMAÇÃO – MÚSICA. 2 – MÚSICA – INSTRUÇÃO E ENSINO. I – Souza, Ângela Terezinha de, orientador. II – Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III – Título.

CDD (21.ed.) 372.87

MARIA GORETTI HERCULANO SILVA

**COTIDIANOS SONOROS NA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS*
E DO CAMPO PEDAGÓGICO MUSICAL:
UM ESTUDO A PARTIR DOS RELATOS DE VIDA DE PROFESSORES DA
UFC**

Área de Concentração: Currículo e Ensino

Trabalho apresentado em: 28/05/2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ângela Terezinha de Souza - (UFC)
Presidente da Banca

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Examinador (UFC)

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Mattos
Examinador (UFC)

Prof. Dr. José Albio de Moreira Sales
Examinadora (UECE)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Sandoval Herculano e Zeneida Herculano, pelas suaves canções que embalaram minhas noites e encantaram meus dias.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar ao Criador, a quem busco honrar com minha existência... sem Ele, eu nada sou...

Toda pesquisa é realizada por várias mãos e apoiada por muitos corações. Portanto, esse trabalho não poderia ter sido realizado sem...

A sonoridade do violino do Marco, meu esposo, na forma de seu amor, cuidado e zelo pelo meu bem estar...

A doçura do violoncelo de Gabriella e do violino de Deborah, minhas filhas, expressão do seu carinho, companheirismo e na música que juntas fazemos...

O desafio de ouvir Rebecca, tocar e cantar ao longe...

A presença de minhas irmãs e irmão, cunhados, cunhada, sobrinhos e sobrinhas, no grande coral que compomos na vida...

A batuta do professor Luiz Botelho, a cada orientação, pelos silêncios que me ensinou a perceber como pausas e não como finalizações ... por orquestrar magistralmente o processo de transformar em pesquisadora de música uma pedagoga...

A musicalidade dos encontros com a professora Ângela, orientadora querida, amiga, acolhedora em sua casa ou na Faculdade...

O professor Jacques Therrien, por ser amigo e sempre presente nos acordes acadêmicos...

As discussões, contribuições e amizade de Elcimar, Sineide e Luciana, combinação perfeita de uma canção que sempre levarei no coração...

A afinação e bom tom da amizade de Isabel, Ludmila e de todos(as) colegas e professores(as) do grupo Saber Docente...

O partilhar com os amigos do mestrado dessa caminhada de harmonias e dissonâncias, nesses dois anos...

Os professores do mestrado, orquestra de diversidades, sentidos, cores e tons...

A produção sonora de diálogo com o pessoal da Coordenação da Pós-Graduação em Educação da UFC, representados por Geíza e Adalgiza, que prontamente resolvem as questões burocráticas e nos liberam tempo precioso para a pesquisa.

O apoio do CNPq, em forma de bolsa, sem as notas dessa sinfonia a caminhada se tornaria bem mais difícil...

O curso de Educação Musical da UFC, Rapsódia de inspiração e de investigação...

A melódica polifonia composta nas vidas de Izaíra Silvino, Elvis Mattos, Erwin Schrader, Luiz Botelho, Marco Túlio e Ana Cléria, sujeitos, agentes, colaboradores ímpar dessa pesquisa...

A todos (as), os meus sinceros agradecimentos.

Tenho tentado fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas, sabendo que o tempo adequado para introduzir essas habilidades é aquele em que as crianças pedem por elas. Muito freqüentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz.

Murray SCHAFER, **O ouvido pensante**, 1991, p.282

RESUMO

Esse estudo se desenvolve no âmbito da Educação Musical, fundindo, portanto, em sua discussão, dois campos: o campo da Educação e o campo da Música. Apresenta uma reflexão sobre a educação musical no Brasil a partir do recorte da formação do educador musical. Nessa inter-relação, educação/música, buscou compreender como os professores de um curso de educação musical se constituíram em docentes dessa área, detendo o olhar sobre suas trajetórias de vida. Assim, o objetivo do estudo foi investigar o processo de constituição do *habitus* e do campo pedagógico-musical na trajetória de docentes do curso de Educação Musical da UFC. O aporte teórico que sustenta essa pesquisa é a Praxiologia ou Teoria das estruturas sociais de Pierre Bourdieu, por procurar desvelar o que subjaz aos fenômenos e manifestações sociais. Essa abordagem mostra-se também de grande valor por buscar na interação entre os agentes (indivíduos e os grupos) e as instituições, encontrar uma estrutura historicizada que se impõe sobre os pensamentos e as ações. A literatura encontrada sobre a temática, apresentou o campo musical, como área de conhecimento (SOUZA, 1996, 2001a, 2001b e DEL BEM, 2001, 2003); como espaço de relações locais, (BOZON, 2000) e o campo musical de Fortaleza a partir da década de 1950 (MATTOS, 2007 e SCHRADER, 2002). Nesse caso, o estudo mostrou-se oportuno por preencher uma lacuna existente na literatura, ao abordar a leitura social do contexto do curso de Educação Musical da UFC. Tal fato se explica pelo foco dado a um contexto de discussões até então não elucidadas, quanto à tardia emergência desse agente no campo musical de Fortaleza. A investigação adotou procedimentos indicados pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa por interessar-se mais pelo processo do que pelos resultados e, por considerar que o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e a sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Assim, as entrevistas narrativas de história de vida compuseram os instrumentos de coleta de dados, sendo utilizados como ferramentas de registro o diário de campo e o gravador. A pesquisa mostra que os sujeitos se formam em múltiplos espaços, tempos e contextos, observando que essa constituição do ser não se dá com base em grandes acontecimentos ou forjada por amplas revoluções e rupturas. Ela emerge sutilmente das experiências cotidianas que os agentes vivenciam em suas histórias. Inicia no ciclo familiar, que em um processo de socialização básico, fornece o suporte para as experiências subsequentes, apreciadas no âmbito das aprendizagens escolares. A partir destas, são construídos uma série de artefatos que já se manifestam como culturais na expressão de costumes, crenças, comportamentos, valores, instituições e regras morais. Nesse aspecto, o *habitus* se assemelhou à cultura e à forma como eles foram se apropriando desses componentes culturais esculpiu os sutis contornos de uma identidade física/espacial, social e cognitiva, forjada no contexto de suas trajetórias.

Palavras-Chave: Educação Musical. Trajetórias. Habitus. Campo. Formação.

ABSTRACT

This present research [study] was developed in the ambit of the Musical Education, uniting thus in its discussion these two fields: the musical and the educational. It shows a ponderation on the musical education in Brazil focused in the formation of the musical educator. In this interrelation, education and music, it was sought to understand how some professors/teachers of a musical academic course became educators in this field taking an account their life trajectories. In this manner, the objective of this study is to find out the process of the building of the *habitus* and the pedagogical-musical field in the trajectories of a group of professors of the Musical Education Course of Federal University of Ceará. The theoretical support of this paper is the Praxiology or the Pierre Bourdieu's theory of the social structures, which tries to unfold which is beneath the phenomena and social manifestations. This approach has proved to be of great value because it seeks, through the interaction between the agents(individuals and groups) and the institutions, to achieve the historical structure that has influenced greatly the thoughts and actions. The bibliography available on this theme has showed the musical field as an area of knowledge(SOUZA, 1996, 2001a, 2001b and DEL BEM 2001, 2003); as an environment of local relations,(BOZON, 2000) and the musical field of Fortaleza from the 1950's(MATTOS, 2007 and SCHRADER, 2002). Therefore this research has proved to be of great importance because it fills a gap that exists in the literature available, once it takes in consideration the social context of the musical education course of the Federal University of Ceará. This fact is explained by emphasis put on a context of discussions not elucidated so far related to the late emerging of this agent[musical educator] in the musical arena of Fortaleza. This investigation has used procedures indicated in the approach of the quality research because its major concern is focused more in the process than in the results itself and for the researcher considered the "meaning" people give to things and to their lives points of special attention(LUDKE and ANDRÉ, 1986). So the narrative interviews of the life stories were the elements of data gathering. A diary camp and a tape-recorder were used as devices of registration. The research shows that the subjects were formed in diverse places, time and contexts. It was observed that this formation of the being does not happen based on great happenings or was shaped as a result of great rupture and revolutions. It emerges in a subtle form from the daily experiences that the agents lived in their own stories. It begins in the familiar circle, in a basic process of social relation, and provides the support to the subsequent experiences, verified in the ambit of school learning. From these experiences, a great number of mechanisms that have already been manifested as expressions of cultural achievements like habits, beliefs, behaviors, values, institutions and moral rules are built. In this sense, the *habitus* became very similar to the culture and the way that they[the agents] were assuming these cultural components has mold the subtle nuances of a cognitive, social and spatial/corporeal shaped in the context of their trajectories.

Key words: Musical Education. Trajectories. *Habitus*. Field. Formation.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 – Profissões e titulação escolar alcançada pelos pais | 41 |
| FIGURA 1 – Principais agentes e instituições envolvidos na composição do campo pedagógico-musical da UFC..... | 105 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--|-----|
| UFC – Universidade Federal do Ceará..... | 16 |
| ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música..... | 16 |
| MPB – Música Popular Brasileira..... | 17 |
| FACED – Faculdade de Educação..... | 18 |
| PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais..... | 19 |
| ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical..... | 47 |
| UECE – Universidade Estadual do Ceará..... | 56 |
| UNB – Universidade de Brasília..... | 56 |
| FUNARTE – Fundação Nacional de Arte..... | 59 |
| DCE – Diretório Central dos Estudantes..... | 62 |
| COELCE – Companhia Energética do Ceará..... | 63 |
| EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicações..... | 63 |
| IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais..... | 63 |
| EUA – Estados Unidos da América..... | 64 |
| TVE – Televisão Educativa..... | 64 |
| CE – Ceará..... | 67 |
| NUPICA - Núcleo Pici de Cultura e Arte..... | 75 |
| UFPI – Universidade Federal do Piauí..... | 77 |
| ETF – Escola Técnica Federal..... | 79 |
| ICA – Instituto de Cultura e Arte..... | 79 |
| SEMA – Superintendência Musical e Artística..... | 79 |
| LDB – Lei de Diretrizes e Bases..... | 88 |
| ADUFC - Associação dos Docentes da Universidade Federal do Ceará..... | 89 |
| CCS – Centro de Ciências da Saúde..... | 89 |
| NUCOM - Núcleo de Psicologia Comunitária..... | 89 |
| CA – Centro Acadêmico..... | 89 |
| CMAN – Conservatório de Música Alberto Nepomuceno..... | 92 |
| FUNEDUCE - Fundação Educacional do Estado do Ceará..... | 97 |
| CONSUNI - Conselho Universitário..... | 98 |
| PL – Projeto Lei..... | 112 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAP. 1 – TRAJETÓRIAS DE VIDA: A MEDIAÇÃO ENTRE O HOMEM E SUA HISTÓRIA..... | 22 |
| 1.1 Metodologia da pesquisa..... | 22 |
| 1.2 Minha relação com o método de História de Vida..... | 24 |
| 1.3 Os sujeitos..... | 24 |
| 1.4 A pesquisa..... | 25 |
| 1.5 O enfoque sociológico..... | 29 |
| 1.5. 1 Uma teoria da prática segundo Bourdieu..... | 29 |
| 1.5.2 A herança familiar e a escola..... | 30 |
| 1.5.3 As classes populares e a prioridade ao essencial..... | 34 |
| 1.5.4 As classes médias e a escola como meio de ascensão social..... | 35 |
| 1.5.5 As elites e a lógica da distinção..... | 37 |
| 1.5.6 Breves noções de campo e <i>habitus</i> | 37 |
| CAP. 2 – AS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES E O <i>HABITUS</i>..... | 39 |
| 2.1 A Constituição dos atores segundo sua origem social e familiar..... | 40 |
| 2.2 A Socialização escolar..... | 51 |
| 2.2.1 Primeiras experiências escolares..... | 52 |
| 2.2.2 O ingresso no curso superior de música..... | 53 |
| 2.3 Aproximações com o campo musical de Fortaleza..... | 56 |
| 2.3.1 Festivais e novas aprendizagens..... | 57 |
| 2.4 Contextos de experiências formativas..... | 59 |
| 2.4.1 Tocar em orquestra..... | 59 |
| 2.4.2 Cantar em cântoro, reger cântoro..... | 60 |
| 2.4.3 Tocar na noite, outro elemento de formação..... | 61 |
| 2.4.4 Outras experiências formativas..... | 62 |
| 2.4.4.1 Fazer teatro/produção do espetáculo..... | 63 |
| 2.4.4.2 Produção de espetáculos e multiplicação de corais..... | 64 |
| 2.4.4.3 Desenvolver Métodos de ensino instrumental..... | 66 |
| 2.4.4.4 Criar curso de extensão em música..... | 67 |

| | |
|--|------------|
| 2.4.4.5 Trabalhar com música experimental..... | 68 |
| 2.4.4.6 Música e socialização..... | 70 |
| 2.5 Primeiras experiências com ensino..... | 71 |
| 2.6 Docência: a profissionalização..... | 74 |
| 2.6.1 Do músico ao professor..... | 75 |
| 2.6.2 Mecanismos de legitimidade profissional..... | 76 |
| 2.6.3 Extensão de que?..... | 77 |
| | |
| CAP. 3 – O CAMPO PEDAGÓGICO-MUSICAL: PARA ONDE AS EXPERIÊNCIAS CONVERGEM?..... | 80 |
| 3.1 Breve trajetória da música no contexto brasileiro..... | 81 |
| 3.2 O Projeto de Villa Lobos..... | 84 |
| 3.3 Educação musical na UFC: um campo em construção | 87 |
| 3.4 Cinquenta anos de marginalidade musical na UFC..... | 89 |
| 3.5 O contexto UFC/Conservatório/UECE na visão dos sujeitos da pesquisa..... | 97 |
| 3.6 Da extensão ao ensino: o caminho inverso..... | 99 |
| 3.7 Discussões acerca da Proposta Pedagógica do Curso de Educação Musical da UFC..... | 101 |
| 3.8 O Instituto de Cultura e Arte – ICA e os mecanismos de legitimação dos agentes..... | 102 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 106 |
| REFERÊNCIAS..... | 113 |
| APÊNDICE A – Roteiro das Narrativas..... | 120 |
| APÊNDICE B – Roteiro Complementar..... | 121 |

INTRODUÇÃO

*Tudo se torna desconhecido e incerto,
parece que tomamos a iniciativa de rumar em direção ao desconhecido.
Pode ter-se a impressão que, durante toda nossa vida,
tomamos em consideração personalidades e convicções menores.
A nossa concha habitual estala aqui e ali,
e aquela pessoa fastidiosamente rígida que
supúnhamos ser nós próprios estende-se e desenvolve-se.*
Scott-Maxwell

Diz uma célebre frase de Heráclito que “um homem nunca se banha duas vezes no mesmo rio, pois não é o mesmo homem e nem é o mesmo rio”. Enquanto educadores (as) estamos constantemente em contato com o que de mais novo há em nossa sociedade, nossas crianças, nossos jovens, enfim as novas gerações que buscam constantemente novos conhecimentos e dão um novo significado aos que já existem. Dessas relações que se ampliam, entre homem, conhecimento e sociedade emerge o real sentido da pesquisa. Nesse aspecto, o termo pesquisa é compreendido como um processo de construção do conhecimento que tem como finalidade básica suscitar novos conhecimentos, além de legitimar ou refutar algum conhecimento pré-existente. Sendo assim, pesquisar é um processo de aprendizagem e transformação tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve. Se por um lado a sociedade se beneficia, se renova e sofre transformações a cada novo conhecimento gerado e aplicado, o indivíduo, por sua vez, também passa por mudanças. Ao gerar transformações no seio da sociedade ele também é transformado.

No que se refere ao campo educacional, há uma ampla abertura para que se desenvolvam pesquisas em intercâmbio com outras áreas do conhecimento. Isso porque sendo a educação, um fenômeno complexo, é extremamente importante que se busque a interrelação com outros campos, contribuindo, desta forma com as pesquisas educacionais.

Esse estudo se desenvolve no âmbito da Educação Musical, fundindo, portanto, em sua discussão, esses dois campos: o campo da Educação e o campo da Música. Apresenta uma **reflexão sobre a educação musical no Brasil a partir do recorte da formação do educador musical**. Ao buscar essa interrelação educação/música, o que pretendi foi

compreender como os professores de um curso de educação musical se constituíram em docentes dessa área, detendo o olhar sobre suas trajetórias de vida. Mais especificamente falando, propus-me a investigar o processo de constituição do *hábitus* e do campo pedagógico-musical na trajetória de docentes do curso de Educação Musical da UFC.

Bourdieu (2004) chama de *hábitus*, às disposições adquiridas, duráveis, (formas de agir, pensar, falar, perceber), interiorizadas pelos agentes nos determinados campos. No caso do *hábitus* pedagógico-musical, esse sistema de disposições duráveis e transferíveis integra experiências passadas associadas ao encontro entre educação e música nas trajetórias de vida dos sujeitos.

Nesse caso, campo pode ser entendido como um universo que obedece a leis sociais mais ou menos específicas, um espaço relativamente autônomo onde estão introduzidos os agentes e as instituições (BOURDIEU, 1983).

Campo e hábitus como objeto de investigação

O aporte teórico que sustenta essa pesquisa é a Praxiologia ou Teoria das estruturas sociais de Pierre Bourdieu, por procurar desvelar o que subjaz aos fenômenos e manifestações sociais. Essa abordagem mostra-se também de grande valor por buscar na interação entre os agentes (indivíduos e os grupos) e as instituições, encontrar uma estrutura historicizada que se impõe sobre os pensamentos e as ações.

Falar sobre campo na área de Educação Musical ainda é uma prática bastante recente. Até o momento, os estudos sobre campo referem-se, basicamente, ao seu status epistemológico e enquanto área de conhecimento. É importante, no entanto, ressaltar a iniciativa da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, que tem contribuído consideravelmente para essa discussão, em seus encontros anuais.

Nesse sentido, dou destaque à pesquisa de Souza (2001a), no âmbito do XIII Encontro da ANPPOM, momento em que coordenou o GT, *Educação Musical: um campo dividido, multiplicado, modificado*, cujo objetivo foi refletir sobre a delimitação do campo da Educação Musical como ciência ou área do conhecimento. Ainda como primeiras publicações de trabalhos abordando esse tema no Brasil, cito Souza (1996, 2001a, 2001b), Del Bem (2001; 2003). Esses estudos, no entanto, discutem o campo da Educação Musical como área de conhecimento, seu status epistemológico, seus objetos de estudo.

Outro trabalho que merece ser evidenciado é o de Michel Bozon, publicado na revista *Ethnologie Francaise* em 1984 e reeditado no Brasil na Revista Em Pauta¹ em 2000. Essa pesquisa retrata e analisa as atividades e as práticas musicais numa pequena cidade na França, e procura extrair as características gerais do campo local que as constituem. O estudo, portanto contribui para desvelar o funcionamento de um campo local.

Não obstante a tais produções, sobre o campo musical como área de conhecimento (SOUZA, 1996, 2001a, 2001b, DEL BEM, 2001, 2003), sobre o campo musical como espaço de relações locais (BOZON, 2000), sobre o campo musical de Fortaleza a partir da década de 1950 (MATTOS, 2007; SCHRADER, 2002), mostrou-se bastante profícuo um estudo que abordasse justamente a leitura social do contexto do curso de Educação Musical da UFC. Isso ficou claro, tanto pela atualidade do debate, quanto pelo foco dado a um contexto de discussões até então não elucidadas, especialmente no que concerne à tardia emergência² desse agente (o Curso de Educação Musical da UFC) no campo musical de Fortaleza.

O que leva uma pedagoga a pesquisar sobre música?

Falar de minhas primeiras experiências com música transporta-me à infância, por volta da década de 1970. Desta forma, recuo ao passado, procurando na memória fatos que possam dar coerência a minha história. Busco assim, compreender o presente e legitimar o futuro.

Recordo-me no contexto das relações familiares, das canções de ninar cantadas por minha mãe e das cantigas de roda compartilhadas com minhas irmãs e com as amigas da vizinhança.

Lembro-me também de uma pequena radiola que pertencia a minha irmã mais velha. Ela e meus irmãos gostavam muito de ouvir os últimos sucessos da MPB, interpretados por Chico Buarque, Caetano Veloso e Gilberto Gil. Eu passava horas ouvindo aquelas músicas, sem entender muito bem o significado das letras. Meus irmãos também tinham um grupo de amigos que gostavam de tocar violão aos domingos em minha casa. Era um tempo muito bom, de muita animação e a música tinha um som de rebeldia, expresso na voz dos vocalistas.

Na adolescência, passei a ter aula de flauta e posteriormente entrei em um grupo vocal e no coral de minha igreja. Esses momentos foram marcantes para mim, pois deram início a

¹ Revista do Programa de Pós-Graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

² Ao citar o que chamo de tardia emergência, refiro-me ao lento processo para a **consolidação** de um Curso Superior de Música na UFC, posto que as discussões que darão origem a esse campo pedagógico musical iniciam, precocemente, na década de 1950.

uma trajetória, na qual a música se tornou elemento constantemente presente em minha vida.

Ao casar-me com um músico, violinista, regente de cômico e professor de violino, minhas experiências com música foram intensificadas. Passei a morar em João Pessoa, capital da Paraíba, uma cidade que na época (década de 1980) transpirava a cultura musical erudita. Isso me proporcionou um contexto, no qual a música permeava minhas experiências cotidianas. Assistia aos ensaios da orquestra no Espaço Cultural José Lins do Rego, aos concertos e outras apresentações de grupos que vinham de outros estados e até mesmo de fora do país. Comecei também, nesse período, a estudar cravo³. Pouco tempo depois voltei a morar em Fortaleza, ficando mais afastada do meio musical.

De volta à Fortaleza, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Como estudante de Pedagogia, meu percurso acadêmico levou-me a vivenciar certa preocupação com a formação dos professores, focalizando inicialmente minhas expectativas sobre o Curso de Pedagogia. A esse trajeto integrei a participação em atividades de pesquisa no domínio do currículo e da formação de professores no Grupo de Pesquisa Saber Docente e Prática Social do Educador, na Faced/UFC. Neste, tive a oportunidade de desenvolver, uma pesquisa no âmbito de algumas licenciaturas: “Pedagogia por competência e epistemologia da prática: implicações e práxis nas instituições formadoras de professores para a educação básica”. Tratou-se de uma investigação cuja proposta era fornecer uma análise comparativa e avaliativa de experiências que estavam concebendo e implementando reformas na perspectiva da formação de professores da educação básica no novo cenário da legislação educacional internacional e nacional. Também pretendia subsidiar políticas públicas de qualificação de ensino, no caso, a formação de professores, privilegiando a análise das práticas educativas, de suas transformações pelos professores e das transformações destes enquanto profissionais, no contexto das instituições formadoras. Participar desse Projeto integrado de pesquisa levou-me a uma reflexão sobre as práticas que têm orientado a formação docente em confronto com o perfil de professor demandado pela contemporaneidade.

Desta forma, associando os marcos pessoais às experiências acadêmicas, como educadora e pesquisadora, e a prática profissional, essa relação música/formação de professores assumiu caráter de reflexão organizada, sistemática e intencional. Assim, o interesse pelo assunto foi suscitado pela crença na necessidade de um estudo que

³ Instrumento com cordas e teclado, que precedeu o piano e um tanto similar a este, mas cujas cordas emitem som ao serem pinçadas ou beliscadas, quando se premem as teclas correspondentes.

contemplasse aspectos da formação do educador musical. Nesse sentido, o Curso de Educação Musical da UFC mostrou-se o mais favorável ao estudo, por focar a formação do professor de música para a educação básica, com conhecimentos de pedagogia e linguagem musical (UFC, 2007). Interessou-me, assim, entender o processo de formação do professor de música, enfocando, no entanto, os professores formadores e o campo pedagógico-musical que processualmente se constitui na UFC.

Durante minha formação e prática profissional conheci e vivenciei diversos ambientes educacionais. Nestes espaços pude perceber as diferentes formas pelas quais a música se faz presente no cotidiano escolar do aluno. O repertório musical que é disponibilizado às crianças tanto na escola quanto através das rádios e da televisão, na mais das vezes é bastante questionável. Assim, as crianças são expostas a um tipo de música que massifica, chamado por alguns autores de música midiática (SUBTIL, 2006). Esta tem caracterizado, em grande medida o universo cultural e simbólico das crianças e dos adultos pela ação da mídia massiva. Outro fato é que, em termos de conteúdo, gradualmente, as músicas infantis foram perdendo terreno para os ritmos, letras, músicas e coreografias reservadas ao público adulto.

Embora não esteja na pauta dessa discussão a recorrente questão entre "o bom gosto musical" e o que é chamado de música de "baixa qualidade" (CHAUÍ, 1985; ECO, 1976), há, uma preocupação com a constituição de um gosto musical que se formaliza no espaço escolar e fora dele, e a forma acrítica como isso acontece. O que parece ocorrer é um processo de semi-formação, conceituado por Horkheimer e Adorno (1997) como a mercantilização e a padronização promovidas pela indústria cultural, por negar a emancipação do sujeito.

Tais aspectos reforçam a ideia de uma formação que busque desenvolver entre os jovens e as crianças uma experiência estética significativa. A esse respeito os PCNs de arte ressaltam que a consciência estética de jovens e adultos é formada a partir de suas experiências diárias, gerando a necessidade de um contexto escolar que proporcione oportunidades de criação e apreciação musicais (BRASIL, 1997).

Essa preocupação, no entanto, não é uma prática recorrente nas escolas brasileiras que, cedem cada vez mais espaço à música comercial, desqualificando, em grande medida, o gosto musical da sociedade. Nesse processo, o professor apresenta-se como mediador entre o aluno e a música, o que coloca em foco a formação desses profissionais.

Paralelo a tudo isso se desenvolve uma tensão histórica na trajetória da educação musical na escola brasileira. Refiro-me em especial, ao confronto existente a partir da tentativa de Villa-Lobos de socializar o ensino da música pela prática do Canto Orfeônico, destinado aos alunos da rede pública do país, nas décadas de 1930 e 1940⁴. Se por um lado, o abandono dessa prática gerou o descaso da escola quanto ao acesso a tal educação, originou ainda uma educação musical fora da escola regular, caracterizada pela elitização do conhecimento musical, tornando-se privilégio de alguns.

Na rede pública cearense, a educação musical se configura, em grande parte, pela falta de professores qualificados especificamente para atuarem nessa área. Essa realidade tem sido observada em pesquisas recentes sobre formação de arte-educadores ou de educadores musicais (MATEIRO, 2003; COSTA, 2004), as quais sinalizam como enfoque um complexo perfil dos docentes que trabalham com arte no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Estes estudos apresentam questionamentos sobre que formação pedagógica tem se desenvolvido no âmbito dos cursos de Educação Musical, demonstrando que a formação do professor de música, no Brasil, é hoje um dos maiores desafios dessa área. São questões que têm permeado as reflexões dos profissionais da área em um momento de debates políticos educacionais provocados pelas reformas curriculares. A ênfase, nesse caso, é posta também sobre os professores formadores, seus conhecimentos, a forma como constroem os saberes da profissão, suas trajetórias, suas reflexões, seus princípios éticos, os fins de suas práticas educativas.

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

Desta forma, vai sendo constituído um campo pedagógico musical na UFC, onde os indivíduos agem em relação às estruturas sociais, à cultura e à sociedade. As trajetórias

⁴ O que se ressalta aqui é que nesse período houve espaço no currículo para o ensino da música, perdendo-se esse status com a reforma do ensino de 1971. A partir de então, e mais especificamente a partir da década de 1990, a formação musical voltou a se dar quase que exclusivamente, nos espaços privados – escolas livres de música, conservatórios, cursos técnicos e superiores - nas modalidades licenciatura e bacharelado (FONTERRADA, 2007).

sociais desses indivíduos entram em concorrência no interior do campo de modo a evidenciar um sistema de disposições socialmente constituído, o *hábitus*. É por meio destes esquemas interiorizados de compreensão que os sujeitos atualizam (ou não) o potencial revelado nas posições que ocupam.

O contexto histórico que delinea a formação desse campo pedagógico musical na UFC, inicia na década de 1950, período marcado por intensas transformações políticas, sociais e econômicas, tanto no sistema de relações internacionais como no âmbito da sociedade brasileira. Essas transformações trouxeram o cunho de uma modernização assinalada pela arrancada tecnológica que permitiu, a alguns países subdesenvolvidos, um razoável padrão de modernidade.

No caso do Brasil, esse período se caracteriza pelo “Plano de Metas” do governo Juscelino Kubistchek que tinha como finalidade modernizar o país. É também assinalado por um acelerado processo de urbanização, em que as conquistas tecnológicas se refletiam na forma de imaginário urbano e no ajustamento do cotidiano das grandes cidades. O Brasil do pós-guerra passou a enfrentar um surto de crescimento econômico, dando início, nessa fase, a um processo de redemocratização (SILVA e ANDRADE, 2008).

Nesse momento, Fortaleza desponta como centro urbano contando com razoável infraestrutura e, devido às constantes migrações houve um amplo crescimento da população e do fluxo de negócios. Se, por um lado, o cenário da busca pela modernidade era nacional, refletia-se profundamente no contexto local. Assim, as notícias que eram divulgadas pelas redes de rádio locais produziam a expectativa de que as grandes capitais brasileiras viessem a ser introduzidas nesse âmbito do moderno que contagiava o país (Id).

Esse contexto histórico social local, que se delinea na Fortaleza da década de 1950, e sua interlocução com o contexto nacional, é, pois, o ponto de partida para esse estudo. Considero que o agir social dos agentes que compuseram o campo que hora se discute, está circunscrito a um panorama em comum que revela o contexto de uma época. Desse fato, emerge a seguinte questão: como uma cidade que se modernizava e se urbanizava, como Fortaleza, passa tanto tempo sem sentir a necessidade social de um curso superior de música? A sociedade não percebe. A Universidade não percebe. Enfim, em um contexto de lutas políticas e a busca pela criação desse espaço, é preciso todo um conjunto de intenções, de habilidades, de sentido de aproveitamento de oportunidades muito especiais para que esse

curso aconteça.

Partindo desse cenário proponho-me a dar encaminhamento às seguintes questões: Como se desenvolveu o processo de composição do *habitus* pedagógico-musical de docentes do curso de Educação Musical da UFC? Quais aspectos da socialização familiar, escolar e profissional levaram os sujeitos a atuarem como docentes do curso de educação musical? Que mecanismos são utilizados pelos agentes para legitimar práticas de formação musical? Quais elementos da constituição do campo pedagógico – musical estão implícitos nas concepções e práticas dos agentes?

É essa a discussão que suscito nesse trabalho. É esse o cenário que dá suporte à pesquisa. Nele se desvela as origens e composição do Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará, bem como a constituição do *habitus* docente e musical de seus professores.

Para uma maior aproximação com a historicidade desse campo, utilizei-me das pesquisas de Mattos (2007) e Schrader (2002), cujos registros trouxeram grandes contribuições ao estudo. Embora, ambos os trabalhos desvelem tempo e espaço similares ao que me propus a investigar, seus olhares se detêm em aspectos mais interligados à experiência com o canto coral na cidade de Fortaleza. A excelente elaboração desse material forneceu-me subsídios de grande valor para uma melhor compreensão do período e do espaço musical de Fortaleza.

Desta forma, o trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo: **Trajetórias de vida: a mediação entre o homem e sua história**, aborda os princípios teóricos metodológicos que dão suporte à pesquisa. De forma sintética, apresenta a interlocução, entre as trajetórias dos agentes, as histórias de vida, e a teoria Praxiológica de Pierre Bourdieu, que media todo o estudo. Desvela ainda o contexto empírico da pesquisa desde a introdução no campo até o momento da transcrição das falas e organização do material coletado.

O segundo capítulo: **As trajetórias dos professores e o *habitus***, apresenta o âmago da discussão. Revela, a partir da análise das trajetórias dos sujeitos, a constituição de um *habitus* pedagógico musical, demonstrando porque esse percurso deve ser considerado em seus aspectos físico/espacial, social e cognitivo. Apresenta ainda os processos de socialização

familiar, escolar e profissional que levaram estes sujeitos a atuarem hoje como docentes do curso de educação musical.

O terceiro capítulo: **O campo pedagógico-musical: para onde as experiências convergem?** Assinala a emergência do campo pedagógico-musical da UFC, desvelando o lento processo de lutas, experiências e ações voltadas para a instituição de um curso superior de música nesta Universidade. Proporciona uma retrospectiva que inicia no período jesuítico até datas mais recentes. Perpassa aspectos da história brasileira, ressaltando como a Educação musical transcorreu essa caminhada e chegou aos nossos dias trazendo toda uma carga das questões políticas, sociais, educacionais e musicais que se delinearam ao longo desse percurso. Essas questões históricas são apresentadas como pano de fundo para a compreensão da constituição de um campo pedagógico-musical no Ceará, mais especificamente na Universidade Federal do Ceará - UFC.

Finalmente, traça breves considerações sobre a formação dos professores, avaliando ter essa temática permeado todo o contexto desenvolvido na pesquisa. A ideia de formação esteve presente no diálogo mantido entre o aporte teórico que deu sustentação a esse trabalho e a subjetividade dos agentes expressa em suas narrativas, ampliando, assim, os espaços de discussão.

1 Trajetórias de vida: a mediação entre o homem e sua história

A História que eu precisaria para o meu trabalho não existe. O trabalho histórico que deveria permitir a compreensão da gênese das estruturas tal como elas podem ser observadas em um dado momento nesse ou naquele campo é muito difícil de ser realizado, porque não podemos nos contentar nem com vagas generalizações fundamentadas em alguns documentos extraídos de modo errático nem com pacíficas compilações estatísticas que em geral deixam brancos no que se refere ao essencial (...) uma sociologia plenamente acabada deveria englobar uma história das estruturas que são num dado momento o resultado de todo um processo histórico.

Bourdieu

1.1 Metodologia da pesquisa

A investigação adotou procedimentos indicados pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa por considerar o ambiente natural como fonte direta de dados; o interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos e, por considerar que o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e a sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Assim, as **entrevistas narrativas de História de Vida** compuseram os instrumentos de coleta de dados, sendo utilizados como instrumentos de registro o diário de campo e o gravador.

Nesse caso, a História de Vida, por ser colhida oralmente, insere-se no campo da História Oral e pode ser definida, segundo Queiroz (1988), como “[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu [...]” (p. 19).

Desta forma a pesquisa tende a ser um misto de História de Vida e História Oral, sendo o sentido atribuído à História Oral, à definição de Alberti (2003) ao conceituá-la como:

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

Não obstante a essa consideração, a História Oral não está circunscrita apenas a entrevistas, mas abrange vários outros tipos de coleta oral de informações, tais como: os depoimentos, as autobiografias, as biografias e as histórias de vida (GOMES, 1998).

Nesse caso, a história de vida seria muito bem definida como um instrumento de pesquisa que se distingue pela coleta de dados contidos na vida pessoal de um ou de vários informantes. Esse relato de vida poderia ter ainda a configuração de uma autobiografia, na qual, o autor narra sua visão pessoal, as emoções que assinalaram sua experiência ou os eventos vivenciados no âmbito de sua trajetória de vida (CHIZZOTTI, 1995).

Complementando esse pensamento Queiroz (1988) expressa ainda que, a História de Vida é:

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

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

Desta forma, o que determinou minha opção por trabalhar com relatos de História de Vida, foi o fato de estar pesquisando o *habitus* de professores e considerar que estudar a trajetória destes, permite a criação de um pensamento histórico-sociológico genuinamente relacional.

A forma como abordo a História de Vida nesse trabalho, no entanto, é como um relato oral coletado através de entrevistas, objetivando compreender uma vida, ou parte dela, com o intuito de desvelar ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos.

1.2 Minha relação com o método de História de Vida

Conheci a pesquisa com História de Vida, ao participar de um estudo cuja *estratégia de coleta* de dados é realizada a partir de “ateliê (auto) biográfico”⁵. Nessa experiência tive a oportunidade de obter conhecimentos sobre essa técnica a partir de leituras e discussões, desenvolver relatos autobiográficos de forma oral e escrita, envolvendo atividades individuais e em grupo.

Nestas atividades, compreendi que, mesmo minha pesquisa não focalizando um projeto de (auto) formação, poderia fazer uso dessa abordagem, posto que ela pode dar respostas às questões que se apresentam em minha pesquisa. Como afirma Pierre Dominicé,

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

Desse modo, a possibilidade de produzir conhecimento mais apropriado para compreender melhor, os professores do curso de Educação Musical da UFC, como pessoas e como profissionais, se constitui no âmbito da história de vida, como uma ferramenta valiosa por se colocar justamente no ponto em que se cruzam vida individual e contexto social.

1.3 Os sujeitos

Os sujeitos que colaboraram na pesquisa são docentes do curso de educação musical da UFC. Tendo como suporte minha proposta de investigar a constituição do *habitus* pedagógico-musical dos mesmos, optei por trabalhar com os 5 professores efetivos do corpo docente do referido curso. Destes, obtive autorização para citá-los nominalmente, posto que a pesquisa esteja assinalada por esses nomes, que deram cor, tom e forma a essa investigação.

Trabalhar na perspectiva praxiológica de Pierre Bourdieu, no entanto, requer a compreensão da interrelação *habitus/campo*, considerando que, o *habitus* é percebido como

⁵ O ateliê (auto) biográfico é uma proposta que registra a história de vida numa dinâmica que integra o passado, o presente e o futuro do sujeito e procura fazer emergir seu projeto pessoal. Enfoca a dimensão do relato como construtora da experiência do sujeito e a história de vida como espaço de mudança aberto ao *projeto de si*.

um saber agir assimilado pelo agente ao inserir-se em determinado *campo*, como princípio de ação incorporado por ele. Logo, mostrou-se necessário para um melhor delineamento do campo pedagógico musical na UFC, a inserção de mais um agente na composição do grupo de sujeitos colaboradores; um agente que atuou e protagonizou no cenário musical cearense e mais especificamente da UFC. Esse papel coube à professora Izaíra Silvino, cujo nome esteve presente na fala de todos os entrevistados, denotando o referencial que ela representa na trajetória desse campo. Desta forma, o círculo de sujeitos narradores/colaboradores foi fechado com a inclusão da história de Izaíra Silvino.

1.4 A pesquisa

Ao investigar as trajetórias dos professores do curso de Educação Musical da UFC, interessou-me compreender os percursos formativos desses docentes, as experiências que marcaram os tempos e espaços percorridos em suas vidas e que os constituíram em docentes de Educação Musical. Mostrou-se também de grande valor, nesse itinerário, desvelar a composição de um campo pedagógico-musical perpassado pelas experiências desses agentes sociais. Tais experiências narradas foram tecendo suas histórias com base nas memórias suscitadas no momento de cada narrativa.

Considerando que as narrativas dos sujeitos constituem o eixo condutor desse trabalho, procurei registrar suas experiências vividas, compreendendo-as como um dos artefatos centrais na composição do sujeito social, e, mais especificamente, do ser professor de Educação Musical.

O momento de minha introdução no campo de pesquisa foi uma ocasião de grande expectativa quanto ao que deveria se desvelar diante de meus sentidos. Logo, foi importante um planejamento prévio que envolveu a operacionalização do instrumental de coleta e registro de dados e minha preparação, enquanto pesquisadora, para uma melhor visualização dos objetivos propostos.

Pensando dessa forma, planejei meu ingresso no campo da pesquisa. Inicialmente organizei o roteiro de entrevistas narrativas dividindo-o em blocos com questões que levassem os entrevistados a se aproximarem de suas memórias, de maneira que estas conduzissem seus relatos. A priori, submeti o instrumento a um ensaio, com dois outros

sujeitos que não faziam parte da pesquisa, percebendo a necessidade de haver um enxugamento das questões. Optei, finalmente, por quatro eixos que deveriam funcionar como geradores das narrativas dos sujeitos: 1) As primeiras experiências, ou como se deu a apreensão do mundo social; 2) O músico: aprendizagem informal/formal; 3) O professor: aprendizagens e práticas; 4) O campo pedagógico musical. Tendo feito essa reestruturação, marquei as entrevistas e, em seguida, adentrei ao espaço dos educadores musicais da UFC, com o roteiro das narrativas, um pequeno gravador digital e um bloco de notas, buscando conhecer os caminhos que os trouxeram ao campi da UFC, na casa de José da Alencar. Todas as entrevistas foram realizadas em um dos dois ambientes *lócus* do curso de Educação Musical: a Faculdade de Educação ou a Casa de José de Alencar,

O contato inicial com cada sujeito narrador foi anterior à entrevista e teve como objetivo me apresentar como pesquisadora, explicitar a proposta de minha pesquisa e marcar local e horário da entrevista. Todos se mostraram bastante solícitos e dispostos a colaborar, demonstrando interesse na temática. Isso foi evidenciado nas entrevistas realizadas com cada um dos seis entrevistados. Nesses momentos procurei deixar clara também a possibilidade de um segundo encontro, caso houvesse a necessidade de incluir algum aspecto não abordado na primeira entrevista. Isso só poderia vir a ser percebido durante ou após a transcrição.

A primeira entrevista constitui-se em um momento inusitado. Mesmo havendo testado previamente o instrumento e feito ajustes necessários fiquei na expectativa quanto ao que poderia ocorrer, o que os sujeitos decidiriam narrar ou o que se recusariam a relatar. Receava ser muito incisiva, pois estaria adentrando em sua privacidade, conhecendo aspectos de sua vida pessoal. Assim, procurei não intimidá-los, mas ao mesmo tempo não me omitir de provocá-los sutilmente a falar, considerando que, a entrevista é o momento do fazer com o outro, da troca, do ajustamento, a hora de criar um ambiente colaborativo. É nessa fase da pesquisa que as atividades se desenvolvem em parceria, baseando-se no respeito mútuo das diferenças entre pesquisador e entrevistado.

De tal modo, no momento da entrevista procurei deixá-los bem à vontade para desenvolverem suas narrativas, deixando claro certo delineamento do percurso, norteado pelas questões geradoras. Portanto, os sujeitos puderam falar de sua origem familiar, das primeiras experiências que os introduziram no mundo social, de sua inserção na música, na academia e como cada uma dessas dimensões influenciou sua forma de ver o mundo e agir sobre ele. Os (as) professores (as) ao relatarem suas lembranças, transmitiram emoções e vivências que

comigo foram compartilhadas. O momento da entrevista foi o momento da troca de impressões entre o sujeito narrador e a pesquisadora; foi um momento no qual lembranças foram ordenadas com a finalidade de atribuir, com a ajuda da imaginação, ou do saudosismo, um sentido à vivência do sujeito que narra a sua história (SANTOS, 2005).

Terminando os relatos dos agentes iniciei a transcrição de suas falas. Esse momento também se demonstrou de grande fertilidade, já que me proporcionou fazer comparações entre as falas dos sujeitos, percebendo, assim, o que alguns falaram e outros deixaram de expressar. Desta forma, organizei um roteiro com questões complementares ou adicionais e voltei a contatar com alguns dos entrevistados. Como o contato para esse retorno já havia sido previamente aludido no momento das entrevistas, fiquei tranquila quanto à realização do mesmo. No entanto, não foi possível voltar a entrevistar a todos, por diferentes motivos. Isso me fez acionar a estratégia do uso do e-mail, já que as perguntas que eu tinha eram mais pontuais, para efeito de pequenos ajustes e esclarecimentos e não mais as narrativas no sentido amplo. Apenas um entrevistado fez esse esclarecimento de forma oral. Desta forma, eles voltaram a contribuir dando respostas às questões solicitadas no roteiro.

Após esse momento fiz a Transcrição do que já estava transcrito, o que significou dar um tratamento aos discursos passando-os de uma linguagem oral, sem muita preocupação com os vícios da fala, para uma linguagem mais próxima de uma escrita menos informal. Esse processo é de suma importância, por tratar-se de uma reformulação das falas que tornará a leitura melhor compreensível (GATTAZ, 1996). Tive, no entanto, o devido cuidado para não mudar nenhuma palavra ou frase que desfizesse o sentido do que havia sido dito. Em seguida, enviei o material escrito para os professores, caso houvesse necessidade de realizarem retiradas, acréscimos e/ou correções. Esses aspectos são corroborados por Barboza (2002) ao acrescentar que,

a transcrição não é só a passagem do texto oral para o escrito, ela se dá quando planejamos entrevistar o outro, quando entrevistamos e quando operamos a mudança de código. E a virtualidade é confirmada quando levamos os textos para serem conferidos pelos colaboradores, na maioria das vezes eles nos afirmam “é isso mesmo”, “eu não acredito que podia contar toda a minha vida, embora ela esteja toda aí como aconteceu” (s/p).

Depois fui organizando o material de cada um, em grandes eixos suscitados nas próprias falas, a exemplo de: origem familiar, projeção profissional da família, relação familiar com a arte, primeiras experiências com música, etc. Desta forma, não existia um

padrão a ser seguido, de cada texto fluíam novos modelos. No entanto, afluíam similaridades, como também algumas divergências.

Em seguida, estruturei um Quadro Sinóptico para análise dos dados, utilizando-me agora das categorias mais importantes para o estudo, que emergiram das falas dos sujeitos. Neste, ajustei o que era comum a uns ou a todos, bem como o que divergia do ponto de vista de alguns. Essa perspectiva de categorização dos dados se coaduna com o entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p. 221) posto que a considerem como “um meio de classificar os dados descritivos que (o investigador) recolheu [...] de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”. Nesse sentido, organizei todo o material coletado da seguinte forma:

- Caderno I – Transcrições na íntegra: composto das falas dos sujeitos da forma primária, transcritas literalmente, sem nenhum tratamento;
- Caderno II – Transcrição categorizada: composto das falas dos sujeitos, dado o devido tratamento de correção de vícios da oralidade, esquematizado em grandes eixos;
- Caderno III – Quadro Sinóptico: com categorias voltadas a dar respostas às questões levantadas na pesquisa, retiradas do Caderno II e as falas de cada sujeito referente às categorias.

O Quadro Sinóptico permitiu uma melhor visualização do diálogo entre os sujeitos e, conseqüentemente maior percepção das similaridades e das divergências apresentadas em suas trajetórias.

Assim, a análise dos dados demonstrou ser “um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

1.5 O Enfoque sociológico

O aporte praxiológico apresentou-se como fundamental a essa pesquisa, visto que procura encontrar a mediação entre agente social e sociedade, entre homem e história. Tem assim, como objeto não apenas o sistema das relações objetivas, mas também as relações

dialéticas que se estabelecem entre estas e o mundo subjetivo das individualidades.

Esse enfoque foi adotado na pesquisa na tentativa de compreender como esses agentes se constituíram em professores do curso de Educação Musical e, em que medida suas trajetórias possibilitaram a convergência para atuarem em um mesmo campo. É nesse aspecto que *habitus* e campo surgem como categorias basilares do estudo, propondo a mediação entre indivíduo e sociedade, sendo, portanto, capaz de conciliar a aparente oposição entre realidade exterior e as realidades individuais.

Logo, trabalhar com determinados aspectos da história oral e da história de vida, como os relatos orais das vidas dos docentes, demonstrou ser o melhor caminho para a apreensão das trajetórias dos sujeitos, em especial quando o contexto das narrativas relaciona-se à música e sua influência no modo de pensar dos indivíduos.

1.5.1 Uma teoria da prática segundo Bourdieu

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

A problemática teórica desenvolvida em seus escritos consiste, essencialmente, em encontrar a mediação entre agente social e sociedade, entre homem e história.

Esse conhecimento chamado praxiológico tem como foco não somente o sistema de relações objetivas, que a visão objetivista constrói, mas articula dialeticamente essas estruturas e as disposições estruturadas que tendem a reproduzi-las. Se, por um lado, o conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, conservando-as; por outro, ele as supera, associando o que aquele teve que eliminar para obtê-las. É, por assim dizer, um produto do duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1972).

Do confronto objetivismo/fenomenologia, que contrapõe sujeito e sociedade, Bourdieu, constitui uma teoria da prática, uma ciência da dialética da interioridade e da exterioridade, recuperando a idéia de *habitus* que ressalta a dimensão de um aprendizado passado. O *habitus* se inscreve assim, como um conceito capaz de harmonizar o antagonismo

aparente entre realidade exterior e as realidades individuais, compondo-se, desta forma, como

[...] princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que por isso sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visão conscientes dos fins e o domínio expreso das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1972, p. 175).

Posto que, o *habitus* oriente a ação de cada agente, é também produto das relações sociais e tende a assegurar a reprodução de tais relações objetivas que o arquitetaram. Deste modo, ele se apresenta como social e individual referindo-se a um grupo, a uma classe ou ao indivíduo.

O *habitus* está, pois, na origem das relações constituídas e incorporadas pelos agentes durante sua trajetória social. Este processo de ajustamento ocorre através das relações com outros indivíduos distribuídos no espaço de socialização em planos diferenciados em sua inserção no mesmo. É, portanto, iniciado com as primeiras experiências formativas do sujeito, que sofre transformações nesse percurso. Logo, todo sujeito possui um *habitus*, sendo este agregado a partir das interações com outros agentes e com o meio onde encontra-se inserido.

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

1.5.2 A herança familiar e a escola

A família exerce uma importante função na conservação da ordem social, no processo de reprodução não apenas biológica mas da estrutura do espaço social e das relações que nele se processam. É ainda um dos lugares fundamentais para acumulação dos diferentes tipos de capitais, bem como de sua transmissão para as gerações posteriores. Atua como principal agente das estratégias de reprodução (BOURDIEU, 1996).

A ideia de uma cronologia ordenada de experiências, na qual a família se apresenta como primeiro espaço de socialização da criança é bem elucidada na seguinte citação:

O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) [...] (BOURDIEU, 1994, p. 80).

A família, vista nesse contexto proposto por Bourdieu, é um princípio de construção da realidade social, o qual é socialmente constituído e comum a todos os agentes socializados. É, por assim dizer, um dos elementos que compõem o *habitus*, essa estrutura mental, individual e coletiva (BOURDIEU, 1996).

O processo pelo qual o *habitus* passa, ao ser assimilado pelo sujeito, pode ser percebido nas primeiras experiências no ambiente escolar, quando a criança é posta em contato com novas formas de pensar e de agir, novos costumes, novos valores. Enfim, quando uma nova cultura é posta diante dela. É, portanto, um momento de novas aquisições e a escola torna-se um espaço onde as experiências evidenciarão sua forma de ver, encarar e se expor ao mundo. No decorrer de sua trajetória social, no entanto, essas condutas, sofrem alteração, podendo ser transformadas ou confirmadas, involuntariamente.

Assim, o indivíduo recebe influências do meio, mesmo de forma inconsciente, as quais vão determinando seu *habitus*, que converge para uma reprodução do contexto no qual foi incorporado durante sua história. Esse complexo de relações no ambiente escolar pode ser percebido ao observar o ingresso de alunos no sistema de ensino. Independentemente da classe a qual pertençam os aprendentes, em geral, são alocados em um mesmo nível. No entanto, as distinções irão se manifestar, entre estes, nos procedimentos, nos costumes, e na própria forma de recepção dos conteúdos. Isso denota a apreensão de um capital anterior ao escolar, uma herança cultural, transmitida pela família e que é ajustada segundo seu nível sócio-econômico. Nesse aspecto, o modo como o indivíduo assimila a cultura familiar influi na forma de sua aquisição da cultura escolar (erudita) (BERTOLETTI E AZEVÊDO, 2006). Ou seja, um *habitus* primário dando forma a um *habitus* secundário.

Em síntese, todo indivíduo, no princípio de sua vida dá início à constituição de um *habitus* através de elementos culturais, dos costumes que estão postos pela sociedade e que

lhes são transmitidos pela família. Isto pode acontecer de forma intencional na inculcação de *habitus* culturais como a leitura, a frequência a teatros, a museus e outros comportamentos ensinados. Também de forma indireta, pelo contato com determinado tipo de gosto, de postura, dos quais o indivíduo vai se apropriando sem mesmo perceber. Além do capital cultural na sua forma “incorporada”, outros componentes da herança familiar podem ser postos a serviço do sucesso escolar. São estes, o *capital econômico*, na forma de bens e serviços a que ele dá acesso, também o *capital social*, entendido como o círculo social de relações influentes que a família mantém e o *capital cultural* institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. Nogueira e Nogueira (2002) acrescentam que:

O capital econômico e o social funcionariam, na verdade, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural. No caso do capital econômico, por exemplo, permitindo o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como as viagens de estudo. O benefício escolar extraído dessas oportunidades depende sempre, no entanto, do capital cultural previamente possuído (p. 22).

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

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

Esse capital cultural ao qual Bourdieu se refere é produto da incorporação de uma cultura familiar, resultado de inculcação e assimilação, tendo o tempo como principal esteio. É, pois, um trabalho de investimento pessoal, que passa, portanto, a fazer parte do indivíduo como um só corpo integrando o ser. Considerando o tempo como principal fator de aquisição, não pode ser transmitido sem levá-lo em conta. Está propenso a funcionar como capital simbólico, exercendo um efeito de reconhecimento no mercado de bens culturais. O *ethos*, por sua vez, refere-se à atitude do sujeito quanto às expectativas futuras ou a interiorização de um futuro em condições objetivas atribuídas aos membros de uma mesma classe. Desta forma,

desenvolve-se a lógica do processo de interiorização que transforma as oportunidades objetivas em esperanças ou desesperanças subjetivas (BOURDIEU, 2007). Esse movimento de interiorização de estruturas exteriores é completado pelo *habitus* e exteriorizado pelas práticas dos agentes.

Nesse contexto, o *habitus* é entendido como matriz de pensamento, que orienta as práticas dos agentes. É, por assim dizer, o princípio ordenador das decisões que os sujeitos tomam sobre seu destino, suas expectativas, suas alternativas, sem que este se dê conta do que o guiou em suas escolhas. Assim:

As experiências (...) se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver no sistema de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam e onde se exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições dentro ou fora da classe (BOURDIEU, 1994, p. 80,81).

Isso significa afirmar que cada grupo, de acordo com as condições objetivas que assinalam sua posição na estrutura social, compõe um *habitus* que rege suas ações, como um conjunto de arranjos e predisposições incorporados pelos indivíduos. Logo, ao acumularem em sua história experiências de êxito e de fracasso, esses grupos vão construindo um conhecimento prático da realidade objetiva, na qual se encontram inseridos. E, assim, conforme a posição do grupo no espaço social, e dos tipos de capital acumulado (econômico, social, cultural e simbólico), os agentes vão se apropriando de táticas de acesso a determinados bens, que os levam num movimento de transformação das condições objetivas. Nesse processo de ajustamento, entre investimentos e as condições necessárias a sua atuação, os sujeitos se apropriam das adequadas estratégias mais adotadas pelos grupos, como parte de seu *habitus*. Esse pensamento, aplicado ao contexto da educação, revela que o investimento dos pais na carreira dos filhos, calculado em tempo, energia e recursos financeiros, é feito a partir de estimativas inconscientes, quanto à possibilidade de êxito dos mesmos. Esse permanente processo de socialização familiar se difunde como parte de seu *habitus* familiar ou de classe (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

Esse conjunto de experiências peculiares provenientes da posição ocupada pelo sujeito na estrutura das relações objetivas se solidifica dando forma a um *habitus*. Este, faz com que

o sujeito aja nas mais variadas situações, não como um indivíduo simplesmente, mas como um representante de um determinado grupo ou classe social. Essa atuação, conquanto inconsciente, colabora para a reprodução das características de seu grupo social de origem, bem como da própria estrutura das posições sociais em que ele se constituiu. Dito de outra forma, há uma sutil participação dos agentes, através de suas ações cotidianas, na perpetuação de uma estrutura social baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes. Essas atitudes refletem o aprendizado adquirido durante sua socialização no âmbito de uma posição social que confere aos próprios atos um sentido objetivo, o qual extrapola uma percepção subjetiva e intencional.

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

1.5.3 As classes populares e a prioridade ao essencial.

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

Tudo isso leva à diminuição das expectativas dessa classe nas aspirações escolares, o que privilegia as curtas carreiras escolares que possam dar mais rápido acesso à introdução profissional. Esse processo provoca nos pais certa apatia em relação à vida escolar de seus

filhos, não se importando em cobrar um bom desempenho, nem acompanhando essa caminhada. Nesse aspecto, os filhos não recebem nenhum tipo de apoio para darem continuidade aos estudos.

1.5.4 As classes médias e a escola como meio de ascensão social.

As classes médias, também denominadas por pequena-burguesia, são caracterizadas por ocuparem uma posição intermediária entre os dominantes e os dominados. Esse posicionamento define um estado de tensão e equilíbrio variável entre esses dois pólos. Esse contexto que os coloca no meio de uma via de mão dupla, onde não se situam nem como dominados, nem como dominantes, permite que sua luta para não se agregar às massas populares e ao mesmo tempo para diminuir a distância com as elites, se intensifique. A pequena burguesia ascendente está constantemente a refazer a história das origens do capitalismo. Seu *habitus* é o sentido de sua trajetória social, individual ou coletiva, pelo que esse movimento ascendente tende a concretizar-se (BOURDIEU, 2007).

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

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

O comportamento desses pais se explica a partir do entendimento que eles já detêm certo volume de capitais, suficiente a lhes permitir apostar no mercado escolar sem que venham a correr tantos riscos. No entanto, sem o saber, esses pais estão buscando formas de ampliar o acúmulo de capitais. Na busca por compensar as desvantagens concernentes de um capital cultural restrito, essa classe se dedica com grande esforço a alcançar a cultura legítima

(cultura escolarizada, dominante). A conduta deles pode ser percebida como parte de um esforço para criar condições para que seus filhos venham a se elevar socialmente. Como componentes desse esforço é destacado por Bourdieu (2007) três elementos: o ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural.

O ascetismo se caracterizaria pela disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos em benefício do seu projeto de futuro. Esse ascetismo se traduziria, ainda – em termos da forma de educar os filhos –, num “rigorismo ascético”, numa valorização da disciplina e do autocontrole, e na exigência de uma dedicação contínua e intensiva aos estudos. O malthusianismo seria a propensão ao controle da fecundidade [...] a boa vontade cultural se caracterizaria pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 25).

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

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

Já a pequena burguesia de execução, que encontra no diploma seu lastro para ascenderem socialmente, investe principalmente em estratégias culturais. Nesta categoria encontram-se ainda dois subgrupos: os “convertidos” – que devem seu capital cultural à escola – e os “oblatos” – os que colocam suas expectativas na ascensão social. Os primeiros são a classe representada pelos filhos de professores e de intelectuais, também conhecido como a “pequena burguesia intelectual”. Estes possuem como principal patrimônio informações sobre o mundo escolar, que o orientarão na aplicação de seus investimentos escolares. Os oblatos, por sua vez, mesmo encontrando-se próximo aos convertidos no que se

refere ao reconhecimento e consagração obtidos a partir da escola, se distinguem por possuírem menor volume de capital escolar, no qual investem crescentes esforços (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

1.5.5 As elites e a lógica da distinção.

As elites econômicas e culturais, grupo que detêm maior volume de capitais econômico, social e cultural, também fazem um amplo investimento na escola. No entanto, a grande diferença entre tal investimento e o que é feito pelas classes médias fundamenta-se, exatamente na posse de tais capitais. Enquanto a pequena burguesia busca no sucesso escolar se apropriar de um volume cada vez maior de capitais, as elites veem o mesmo como algo natural, não dependendo dele para ascenderem socialmente, posto que já ocupam as posições dominantes da sociedade.

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

1.6 Breves noções de campo e *habitus*

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

Com efeito, os campos são determinados pela definição das disputas que neles ocorrem. São, portanto, espaços de lutas permanentes que visam a conservar ou a transformar as relações de forças ali presentes por meio das quais seus agentes movimentam recursos de acordo com os interesses em jogo (BOURDIEU, 1984).

Nesse contexto de relações que se desdobram nesses espaços, emerge o *habitus*, em sua indissociável relação com os campos. O *habitus*, nesse sentido, é percebido como um saber agir assimilado pelo agente ao inserir-se em determinado campo, como princípio de ação incorporado por ele. Logo, a continuação do jogo, reforçado pelas disputas de posições, por meio das quais se adquire poder para enunciar o legítimo e o ilegítimo no campo, é garantida pelo *habitus* específico do campo. Este se encontra na base do conhecimento e do reconhecimento das coisas pertinentes ou não nas lutas do campo. (BOURDIEU, 1983)

Todos esses conceitos e relações conectados ao *habitus* e ao campo, na Teoria da Prática articulada por Bourdieu, serão discutidos mais amplamente nos dois capítulos que se seguem, os quais tratam das trajetórias dos agentes e da constituição do campo pedagógico musical da UFC, respectivamente.

2 As trajetórias dos professores e o *habitus*

*[...] em cada momento de minha existência, embora eu seja uma
totalidade, manifesta-se uma parte de mim
como desdobramento das múltiplas
determinações a que estou sujeito [...]
nunca compareço frente aos outros como portador de um único papel,
mas como uma personagem[...]
como uma totalidade.*

Ciampa

Tenho buscado compreender como os professores incorporaram um conjunto de disposições que passaram a conduzi-los ao longo do tempo e nos variados ambientes de sua atuação. Para isso, tomei como base dessa pesquisa a Teoria Praxiológica de Pierre Bourdieu, por considerar que ela pode dar resposta às questões aqui levantadas.

Entendo que as trajetórias dos agentes em questão revelam a constituição de um *habitus* pedagógico musical e que esse percurso deve ser considerado em seus aspectos físico/espacial, social e cognitivo. Proponho dirigir o olhar a esses aspectos por perceber que os músicos, ao longo de suas trajetórias, sofrem mudanças físicas ao incorporarem sua prática instrumental, locomovem-se em diversos espaços, socializam-se em múltiplos ambientes, vivenciam experiências cognitivas.

Tendo essa percepção, ao adentrar ao campo de investigação, meus objetivos foram focalizados em entender os processos de socialização familiar, escolar e profissional que levaram estes sujeitos a atuarem hoje como docentes do curso de educação musical. Busquei, ainda, identificar nas concepções e práticas dos agentes aspectos da constituição do campo pedagógico-musical, bem como verificar os mecanismos utilizados por eles para legitimação de práticas de formação nesse espaço.

Nesse percurso, a primeira constatação feita referiu-se à relação entre a profissão de docente do Ensino Superior que ocupam e suas trajetórias de vida. Embora os sujeitos façam parte de uma mesma categoria profissional, pode ser percebido a partir de suas narrativas que há diferença salarial relacionada a funções e aos níveis de titulação dos professores. Essas

diferenças irão refletir-se no estilo de vida de cada agente e, podem ser observadas nos distintos bairros onde residem, no tipo de moradia, nas obras de arte que possuem, nos lugares que costumam frequentar com a família.

Observei tratar-se de um grupo bastante heterogêneo no que se refere aos percursos de vida e formação. Assim, não se alude apenas a uma categoria de profissionais, mas a um conjunto de agentes perpassados por diferentes experiências, tendo em vista as condições de existência, os volumes e estruturas de capital obtido, os títulos escolares que alcançaram, os tipos de instituições onde estudaram, trabalharam e trabalham, com suas lutas, seus valores e suas práticas.

Investigar como se constituíram suas disposições para a docência e para a atuação na formação de professores de educação musical, implicou compreender a diversidade de um grupo de profissionais que ocupam posições distintas em função dos diversos volumes de capital cultural que possuem e das suas diferentes trajetórias vividas.

A partir dessas constatações, apresento neste capítulo o contexto no qual os agentes foram constituindo o ser professor de educação musical. Demonstro como essa construção foi se estruturando ao longo de suas trajetórias, em um constante diálogo entre as subjetividades dos agentes e as estruturas objetivas. Para tanto, foi importante notar cada detalhe das falas, perceber os nexos, atentar para o que parecia não ser tão importante, entrecruzar dados, contextualizar situações, para entender a sutil emergência de um *habitus* que se tornou, nesse percurso, parte de cada um desses agentes.

2.1 A Constituição dos atores segundo sua origem social e familiar

O presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido norteado pelo pressuposto de que a socialização inicial dos indivíduos é, em grande medida, responsável pela constituição de *habitus*, princípio de geração e de estruturação das práticas dos agentes. Toda pessoa, ao nascer, insere-se num determinado contexto social. É nesse espaço que ela deverá assimilar, inicialmente, princípios, conhecimentos, costumes e aptidões que deverão determinar sua primeira visão de mundo. Nesse contexto, as primeiras experiências são de singular importância quando se analisa práticas, na medida em que estas caracterizam um determinado tipo de condições de existência e produzem as estruturas do *habitus*.

Iniciando pelo processo de socialização que se desenvolve no âmbito familiar e considerando sua importância na estruturação de *habitus*, procurei indagar sobre suas primeiras experiências relacionadas ao meio familiar, a origem familiar, a educação, os conflitos, os gostos, as proibições, as preocupações, os princípios morais. Esse contexto bem próprio da família e as influências geradas a partir dele.

No que tange à origem familiar, o grupo mostrou-se homogêneo no sentido de todos os sujeitos pertencerem às classes médias⁶. No entanto, no que se refere às condições de existência, na infância e adolescência desses agentes, percebi certa distinção, do ponto de vista social, econômico e cultural. Essa heterogeneidade demonstrou-se também no quadro de profissões e grau de escolaridade dos pais dos entrevistados. Como pode ser observado abaixo.

| Agentes | Pai | Mãe |
|---------------------------|---|---|
| Professor Erwin Schrader | Geólogo – Mestrado | Pedagoga - trabalhou como funcionária da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. |
| Professor Luiz Botelho | Mecânico de máquinas e motores; teve uma pequena empresa de navegação; trabalhou também com transporte rodoviário de mercadorias - 2º grau. | Atividades domésticas - curso secundário |
| Professor Marco Túlio | Arquiteto | Professora primária - ao casar – Atividades domésticas. |
| Professora Ana Cléria | Militar e arquiteto | Atividades domésticas |
| Professor Elvis Matos | Comerciário – ensino fundamental completo | Atividades domésticas – ensino fundamental completo. |
| Professora Izaira Silvino | Militar - depois Advogado – Pós-graduação. | Atividades domésticas |

QUADRO 1: PROFISSÕES E TITULAÇÃO ESCOLAR ALCANÇADA PELOS PAIS

Esse quadro pode ser melhor compreendido se forem consideradas as falas dos agentes, ao se referirem ao volume de capital cultural dos pais e ao investimento que empreenderam em sua formação:

Não acredito que minha família tenha feito um “amplo” investimento. Eu sempre tive apoio para compra de livros e acesso a cursos que ampliaram minha formação. Havia uma cobrança muito forte de meu pai para ser “engenheiro”. Acho que essa cobrança retardou minha escolha pela área de artes. Não tive muitas cobranças em casa para trabalhar e conseguir dinheiro.

⁶ Essas classes médias a que me refiro são também nomeadas por Bourdieu como “pequena burguesia”. A respeito dessa distinção de classes, ou da posição ocupada pelo sujeito na estrutura das relações objetivas, leia-se o capítulo primeiro.

Dessa forma, consegui optar por uma graduação em música, após ter concluído uma graduação em Engenharia de Pesca (Prof. Erwin).

Embora o professor não considere que o investimento feito pelos pais tenha sido amplo, sua fala denota um considerável investimento em livros, e em outro momento refere-se também a viagens e cursos:

Minha família tinha condições, eu ganhei uma câmera de vídeo, naquela época era algo difícil [...] cheguei até a fazer alguns trabalhos com vídeo, fiz curso com a Tizuka Yamazaki⁷, de vídeo [...] fiz também um curso de direção de dois meses com Romildo Moreira⁸ de Recife (id.).

Talvez, pela família usufruir de certa condição financeira e oferecer aos filhos todo aparato para uma boa formação, justifique a ideia deste agente não avaliar a amplitude de tal investimento. Também a falta de cobrança para o trabalho mais imediato é vista segundo Bourdieu (2007) como um investimento, que no caso desse sujeito oportunizou-lhe concluir dois cursos superiores.

Outra forma de ver essa perspectiva da aplicação dos pais no processo formativo dos filhos esboça-se na narrativa desse professor:

Avalio que meus pais fizeram o mais extraordinário investimento financeiro e afetivo na educação dos filhos, porque acreditavam que era a forma de riqueza não material que poderiam nos proporcionar. Meus pais criaram em casa um clima favorável à escolarização, à valorização do saber escolar, ao reconhecimento das ciências, das técnicas e das artes como formas privilegiadas dos bens que podem ser adquiridos através do estudo e do trabalho intelectual. Dentre o grupo de irmãos (de meu pai e de minha mãe), por razões que procuro ainda entender, minha mãe foi a pessoa que mais se esforçou para que os filhos frequentassem escolas e prosseguissem nos estudos (Prof. Luiz Botelho).

Na concepção do professor Luiz Botelho a ideia dessa aquisição, no sentido de manutenção de uma base sólida dada pelos pais para a sua formação, estende-se desde o apoio material à constituição de um ambiente favorável às experiências escolares e estéticas. Surge também do contexto dessa fala, o papel da mãe como protagonista nos esforços para que os filhos tenham melhores oportunidades de ascenderem socialmente. O sentido dado ao “mais extraordinário investimento financeiro e afetivo na educação dos filhos”, citado pelo professor pode ser melhor entendido na fala seguinte:

⁷ Diretora de cinema e televisão brasileira.

⁸ Ator, autor e diretor teatral, nascido no estado de Pernambuco.

Meus pais pertenciam às classes médias da sociedade nordestina; vinham do meio rural, onde eram pequenos proprietários, e migraram para centros cada vez maiores, atrás de melhores oportunidades para os filhos. A despeito de não serem ricos, fizeram um notável investimento na educação dos filhos, realizando viagens, e enviando-nos para estudar em cidades mais desenvolvidas na época, como Fortaleza, Belo Horizonte e Goiânia (id.).

Esse professor teve acesso, em seu período de formação a livros, revistas, instrumentos musicais e a toda uma gama de elementos que foram favoráveis a sua escolarização. Também a prática da correspondência escrita era cotidiana e o rádio era utilizado como um centro de informações e de fruição estética. Esse reconhecimento, por parte desse sujeito, talvez revele o contexto de uma trajetória de pessoas simples, permeada de muitos esforços, de muita luta, buscando espaços de consolidação da formação dos filhos.

Os demais sujeitos expressam também em suas falas a importância do investimento da família em sua educação. Tal investimento é demonstrado, por alguns, na escolha de boas escolas, de cursos de inglês, música; outros, no entanto, ressaltam as dificuldades e o grande esforço empreendido pelos pais para que nada lhes faltasse, quer em incentivo, quer em elementos materiais. Uma das professoras ao referir-se à condição financeira dos pais para proporcionar-lhe viagens, cursos, ou outro tipo de oportunidade de aquisição de conhecimento além da escola ressaltou que “Se não fossem pais de doze filhos, eles teriam a condição financeira para nos oportunizar todos esses elementos. Mas fizeram alguns sacrifícios e fiz todas as viagens que necessitei” (Profa. Izaíra Silvino).

A reprodução biológica aqui representada, tem o sentido de limitar as condições dos pais de oferecerem aos filhos melhores oportunidades, pelo grande número de sua prole. Apesar disso, utilizam-se de estratégias que poderão de alguma forma fazê-los alcançar esse objetivo. O que é percebido no seio das famílias de classe média, contudo, é a propensão ao controle da fecundidade. Esta, por uma estratégia inconsciente de concentração dos investimentos, tenderia a reduzir o número de filhos. Isso ocorre devido às oportunidades de uma vida escolar mais longa estar diretamente associada – quando se controla todas as outras variáveis – ao tamanho da família. Demonstra-se assim, a relação existente entre elevadas taxas de fecundidade e as dificuldades enfrentadas pelas frações da classe média à ascensão social (BOURDIEU, 2007).

Não obstante a diferença de volumes de capitais das famílias fica claro o alto investimento de todas na escolarização de seus filhos. Essa evidência encontra respaldo no

que Bourdieu (2007) afirma sobre as classes médias, que estas, tendem a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos na busca de ascensão por meio do sucesso escolar. Revela, ainda, o valor atribuído à escola, por essas famílias, percebido na escolha do estabelecimento de ensino, no acompanhamento sistemático do cotidiano escolar, no “cultivo orquestrado”⁹ das atividades dos filhos.

Pude perceber a perspectiva do “cultivo orquestrado” das classes médias (LAREAU, 2007), em dois aspectos presentes nas falas de praticamente todos os entrevistados. O primeiro refere-se à projeção que os pais fazem sobre a profissão dos filhos, que, em alguns casos, torna-se uma pressão familiar. Isso pode ser compreendido melhor a partir das seguintes falas dos sujeitos:

Desde pequeno eu ouvia que eu seria um ótimo consultor, em qualquer área que eu quisesse. Ele (o pai) queria que eu fosse consultor, porque na época tinha muito disso. Eles eram funcionários públicos, ele era professor universitário e trabalhava com consultoria... Então, eu ouvia muito isso do meu pai. Mas ele queria também que eu fosse engenheiro... (Prof. Erwin).

Eu tive muitos problemas com minha família quanto a minha escolha pela música. Eu lembro que, quando eu tinha dezesseis, dezessete anos, já pra prestar o vestibular, eu sofri uma forte pressão, por que eu já queria uma coisa parecida com música; e eles preocupados, perguntavam: “você vai viver como de música?”. E acabei nem fazendo música a princípio. Eu fiz o curso de Ciências Econômicas, Economia... (Prof. Marco Túlio).

Então ele sugeriu com o decorrer do tempo que a gente tivesse outra profissão... quando fizemos vestibular, ele disse “não, não vá fazer pra música, porque você vai passar fome...”, era o que eles pensavam...(Prof. Ana Cléria).

[...] meus irmãos pressionavam um pouquinho prá eu fazer concurso, virar bancário, essas coisas de funcionário público, sabe [...] (Prof. Elvis).

Essas falas demonstram a forte presença familiar nas opções profissionais dos jovens, a tentativa dos pais em gerir, em orquestrar as escolhas destes, quanto ao futuro profissional. Percebe-se ao mesmo tempo uma acentuada desvalorização da profissão de músico por parte dessas famílias, que não costumam ver nessa carreira oportunidade de seus filhos ascenderem socialmente. Os pais apreciam a perspectiva de ver o filho receber uma educação musical, mas se assustam com qualquer orientação para a formação profissional nessa área. Essa visão dos pais tem uma razão de ser e, embora tenha origem no senso comum, é uma ideia que se

⁹ A ideia de “cultivo orquestrado”, segundo Lareau (2007), refere-se ao fato dos pais da classe média não apenas encorajarem e valorizarem o talento, as opiniões e as habilidades dos filhos, mas também organizarem suas atividades de maneira a proporcionar-lhes maiores oportunidades.

estende aos nossos dias, refletindo-se, no âmbito social, na desvalorização da carreira de músico.

Zilmar Rodrigues de Souza, em sua tese de doutorado, faz referência a esse fato, afirmando que os clássicos da literatura brasileira também têm sua parcela de contribuição nessa visão (SOUZA, 2008). Seja em contos ou romances, em geral, o músico aparece como um malandro à margem da sociedade, tornando-se difícil desvincular a profissão do exercício da boemia e da malandragem. O autor confirma que o receio dos pais sobre a escolha do filho pela profissão de músico emerge dessa visão e perdura ainda hoje, em alguns aspectos. Isso talvez ainda ocorra por desconhecimento da existência de um razoável mercado de trabalho para esse profissional, bem como do retorno financeiro que a profissão de músico pode oportunizar. Ou ainda, pela escolha de profissões que visem um maior reconhecimento em capital econômico.

É possível reconhecer, enfim, que existe uma sedimentação coletiva de representações que tendem a ser conservadas sob a forma de preconceitos psicológicos ou sociais. Esses, ao agir sobre a realidade, convertem-se em instrumentos de construção da realidade. Assim como o magistério, a profissão de músico é percebida como “vocação” e sob o prisma da presença, ou não, de “talento”, sofrendo também da sua conseqüente desvalorização (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

No entanto, a música como profissão vem assumindo uma nova plataforma de consolidação social. Um dos fatores a que isso se deve é o extenso investimento com a criação de instituições voltadas para a solidificação do campo musical no Brasil. A exemplo disso, cito a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), ambas envolvidas na promoção de eventos anuais que trazem à pauta os temas e as questões mais discutidas na área.

Todo esse movimento em torno da música tem ocasionado ampla mudança no fazer musical e em suas finalidades, deixando o profissional da área de atender unicamente às elites, deslocando-se dos grandes teatros para os mais inusitados palcos. Essa transformação resultou também numa ampliação da performance do músico como profissional no Brasil, passando este, a buscar seu público em diferentes estratos e participando ativamente de todo o processo de propagação cultural, seja como produtor e agente cultural, na elaboração, viabilização e divulgação de eventos, ou como músico propriamente dito.

Tal cenário possibilita ver que a música, por suas diferentes perspectivas educativas, vem exigindo novas configurações pedagógicas que permitam aos profissionais que atuam nessa área lidar com diferentes contextos, situações, e possibilidades de ensino e aprendizagem. Também os meios promovidos pelas novas tecnologias oportunizam a criação e propagação de música como nunca se pensou. Todos esses aspectos colocam em foco a necessidade de uma educação musical formal que oriente esse processo, posto que a música também está voltada para as importantes mudanças sociais e culturais. Logo, outro espaço que se amplia é o da educação musical, resultado também do crescimento de cursos de graduação e pós-graduação em música e em educação musical no Brasil.

Os pais, no entanto, desconhecem todo esse contexto e na hora de os filhos optarem por uma formação priorizam aquelas profissões solidamente estabelecidas pela tradição social.

O outro aspecto, referente às primeiras experiências com musicalização desses sujeitos e ao “cultivo orquestrado”, conforme citado anteriormente, demonstra de fato a apreciação dos pais quanto a oportunizarem uma educação musical aos filhos, que, no caso da maioria pode-se dizer que foi precoce e ampla, como se evidencia nas falas a seguir:

Eu estudei dos sete aos doze anos no Conservatório, fui musicalizado quando era criança [...] (Prof. Erwin Schrader).

Comecei a estudar música muito cedo, com talvez, uns seis anos, seis, sete anos de idade [...] eu aprendi a ler música... tinha seis sete anos de idade, um menino realmente muito pequeno (Prof. Luiz Botelho).

[...] com cinco anos já participava do coral e meu pai reconheceu na gente que tínhamos algum talento e investiu. Então, nos colocou no Conservatório, com professores particulares (Prof^a. Ana Cléria).

Então quando eu tinha uns cinco anos ela me colocou pra eu estudar musica (Prof^a. Izaíra Silvino).

Os pais, na busca de darem aos filhos um leque mais amplo de oportunidades pela aquisição de novos capitais, encorajam e valorizam seu talento, suas opiniões e suas habilidades. No entanto, a expectativa almejada não é a de que eles se introduzam profissionalmente no campo da música. Os pais não veem o campo das artes como alternativa de trabalho promissor para seus filhos. Visualizam-no simplesmente como um espaço de aquisição de capital cultural. Essa concepção, no entanto, não lhes foi ensinada, mas eles

compreendem o sentido do jogo social¹⁰, e agem segundo as regras implícitas nesse jogo. Esse receio que carregam quanto ao futuro incerto dos filhos terá um grande peso no momento da escolha da profissão.

No caso dos agentes em questão, esse aspecto de investimento em uma musicalização tão precoce, contudo, pareceu levar “o tiro a sair pela culatra”, visto que, os sujeitos foram profundamente impressionados por essas primeiras experiências no âmbito da música.

Deste modo, foi sendo delineado sutilmente um *habitus* musical iniciado no ambiente familiar, onde todos os indivíduos demonstram ter mantido sua primeira relação com a música. Alguns sofreram a influência de familiares que tocavam algum instrumento, outros foram alfabetizados musicalmente no ambiente doméstico a partir da contínua audição de rádio ou de discos *long play*. A maioria deles já trouxe dessas experiências a marca da cultura popular que posteriormente definirá suas práticas. Esse fato é demonstrado a partir das narrativas abaixo:

[...] o meu primeiro contato com música, foi de fato no ambiente familiar. Meus pais tinham já na sua família de origem. Então, meu pai tocou flauta durante algum tempo, minha mãe estava muito articulada com essa coisa do canto no ambiente doméstico, era de uma família de pessoas que trabalhavam com música... (Prof. Luiz Botelho).

[...] aprendi a gostar de música por influência do meu pai. Embora, ele não fosse músico, gostava muito de música. Desta forma, eu conheci o Pixinguinha, Noel Rosa, Ari Barroso, o Lamartine Babo, por que ele gostava muito. Lembro-me que, quando pequeno, eu cantava, imitando o Dorival Caymmi. Meu pai comprava “os bolachões”, os long plays. Nós tínhamos uma pequena radiola à pilha, e ficávamos repetindo. Assim, eu aprendi aquelas músicas (Prof. Marco Túlio).

Eu tive sorte de nascer em um lar onde todos os filhos são músicos e isso já pesou bastante. E na família da minha mãe muitos são músicos, o tio dela tocava sanfona, todos os filhos cantam. Quer dizer, então dos dois lados a gente tinha essa influência, essa hereditariedade musical... (Profa. Ana Cléria).

[...] Eu lembro que meu pai cantava muito e ele ouvia muito rádio, ouvia-se muito rádio na minha casa [...] E ele ouvia muito Orlando Silva, Silvio Caldas... e isso já começou a ser uma alfabetização musical diferente das pessoas da minha geração [...] E os meus irmãos ouviam Elis Regina, Tim Maia, Taiguara (Prof. Elvis Matos).

¹⁰ Por jogo se entende todo tipo de relação social entre os agentes, sejam eles grupos ou estruturas sociais. Assim, o sentido do jogo é o próprio interesse que os participantes de um campo têm nas disputas internas a este. Esse ‘jogo’ relaciona-se a um conhecimento prático e não propriamente racional, que possibilita ao agente mobilizar as ações organizadas em seu *habitus* instantaneamente.

Eu só dormia ouvindo música, ou meu pai cantava, ou minha mãe cantava, ou o rádio ficava tocando. Então, eu fatalmente nasci mergulhada em música. Sou bisneta de um músico por parte do meu pai, minha mãe tinha dois tios que eram cantadores, tios irmãos do meu bisavô, então eu tinha uma ligação musical. No pai tinha música erudita que era o avô do meu pai, na minha mãe eram músicas populares, então eu sempre tive essa ligação [...] (Profa. Izaíra Silvino).

Um aspecto bastante interessante dessas analogias desenvolvidas na esfera das primeiras experiências refere-se à relação familiar com a arte. No caso dos sujeitos da pesquisa, suas falas evidenciam que seu primeiro contato com a música ocorreu no ambiente familiar. Percebe-se pelo relato do grupo que a cultura familiar de praticamente todos (as), não está relacionada à tradição das camadas dominantes, ou seja, do que é considerado como a cultura legítima. A nota tônica na fala desses agentes desvela uma cultura familiar perpassada pela musicalidade brasileira.

Para Bourdieu (2007), no entanto, não há nenhum componente objetivo que garanta que uma cultura é superior a outra. O que ocorre é que determinados grupos, em posição dominante em uma configuração social, estabelecem a hegemonia de suas práticas culturais como resultado de uma luta que lhes atribui um poder real e simbólico.

Assim, o acesso à cultura e a sua aquisição, entre os grupos sociais distintos atribui aos mais privilegiados tal capacidade, que os permite manter os melhores desempenhos escolares, bem como desenvolver uma relação de naturalidade e de intimidade com as práticas sociais e culturais mais valorizadas socialmente (SETTON, 2002).

Deste modo, a posse de certo capital cultural e de um *ethos* familiar propenso a valorizar e incentivar o conhecimento escolar seriam subsídios de grande valor para se obter sucesso acadêmico. Esse contexto é elucidado por Bourdieu (2007):

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

Nesse sentido, a ação do meio familiar sobre o sucesso escolar do indivíduo é, em grande medida, cultural e o envolvimento do grupo familiar nessa cultura também ajudará na

definição de tal êxito. Logo, os agentes foram incorporando uma cultura própria de seu meio familiar, cuja tradição envolvia o cultivo da música no cotidiano doméstico. Essas experiências deram forma a um conjunto de disposições duráveis e de práticas que os iniciou no contexto de outra instância produtora de valores culturais e de referências identitárias: a escola.

Antes, porém, de apresentar o cenário onde as experiências de socialização escolar se desenvolveram, importa ainda apresentar um dos elementos importantes nesse processo. Refiro-me ao momento em que ocorreu nas trajetórias dos agentes em questão, a aprendizagem de um instrumento musical.

[...] eu na verdade queria tocar piano, mas meu pai disse que eu não deveria escolher o instrumento piano “por que o piano eu não poderia levar pra praia”, a flauta doce era o melhor, e eu estudei flauta doce (Prof. Erwin Schrader).

Eu estudei piano, mas não era o instrumento que eu queria. Eu queria flauta, meu pai disse flauta não, isso é instrumento de cego [...] Então, quando eu tinha meus nove anos, estudava no colégio batista, e alugava a flauta da filha da diretora, todo mundo saía e eu ficava tocando. Quando me viu tocando sozinha, ele pensou, vou comprar uma flauta pra ela. Quer dizer, eu tive que provar e guardar o dinheiro do meu lanche, pra alugar aquela flauta durante algum tempo (Profa. Ana Cléria).

As falas do professor e da professora revelam um contexto de similaridades e de divergências. Semelhantes são as formas como os pais intervêm na escolha dos filhos, até mesmo em uma aparentemente, simples opção de escolha de um instrumento musical, mesmo desconsiderando a possibilidade de um envolvimento profissional com esse ato. Distintos, no entanto, são os modos como cada pai vê o instrumento que seu filho poderá vir a tocar. Talvez essas configurações do pensamento paterno façam parte de seu imaginário, que se refletem nas projeções pessoais que fazem para seus filhos. Tal aspecto leva um a considerar ser a flauta “um instrumento de cego”, optando pelo piano, enquanto impele o outro a escolher a flauta em detrimento do piano, considerando sua dificuldade para deslocamento.

Outro aspecto que não deve passar despercebido é o empenho e a determinação, da professora que aos nove anos, não relutou em utilizar o dinheiro de seu lanche para alugar a flauta da colega e aprender o instrumento de sua escolha, embora respeitando a autoridade do pai. Desse fato, observo aspectos da subjetividade da criança evidenciados em seu empenho e em sua determinação, dialogando com as estruturas socialmente estabelecidas, representadas

pela autoridade do pai. Desse jogo, a criança assimila estratégias para a conquista de seus espaços e desmistifica a relação que a impedia de exercer sua própria escolha pelo instrumento desejado.

Outros relatos, que apresentam algumas convergências na aprendizagem de um instrumento musical, expressam o seguinte:

E comecei a aprender o cavaquinho. Aprender cavaquinho a gente aprende pelo “olhometro”, porque não tinha método, não tinha nada [...] e eu ia aprendendo [...] Eu tinha um amigo, que costumávamos batucar juntos. Ele ia cantando as músicas e eu ia tentando tocar, colocando os acordes. Ele não sabia tocar nada e foi assim que começou [...] eu comecei a tocar cavaquinho [...] Quando eu vi o violão pela primeira vez, tinha uns treze anos... eu logo me identifiquei, achei o som uma coisa maravilhosa. Um dia ele chegou e disse que eu podia levar o violão para minha casa. Quando levei o violão em casa, toquei uma música pra minha mãe, ela achou fantástico, e disse que eu não iria mais aprender na rua e me colocou no Conservatório (Prof. Marco Túlio).

[...] eu nunca fui a uma escola de música formal, porque meus pais não tinham grana pra isso, eu estudava em escola pública, praticamente minha vida inteira, [...] Nessa época minha mãe tinha me dado um violão, e eu aprendi a tocar violão de ouvido [...] encontrei o **Paulo** bêbado no meio da rua, ele não tinha violão, eu tinha, ele sabia tocar e eu não sabia, então juntou as duas coisas, no final de semana ele saía pra tomar as cachaças com o violão, durante a semana ele me ensinava o que ele sabia. Foi assim que eu comecei a aprender música [...] (Prof. Elvis Matos)

As narrativas dos dois professores ressaltam dois pontos relevantes a essa discussão. Primeiro, ao professor Marco referir-se ao *aprender a tocar cavaquinho pelo olhometro* e ao professor Elvis citar o aprender a *tocar violão de ouvido*, demonstram um processo de aprendizagem diferenciado que mergulha no universo do outro para tentar perceber como o outro percebe. Deste modo, desenvolve a percepção para o tocar de ouvido, o tocar olhando o outro, tão comum entre músicos ou educadores musicais que trilharam inicialmente esse caminho do aprender a tocar tocando (ROGÉRIO E ALBUQUERQUE, 2008). Mostra, ainda, um processo formativo no qual a educação informal predominou, ressaltando o caráter de validade desse aprender a partir de experiências não sistematizadas. A esse respeito pretendo dar uma maior ênfase mais adiante. Outras semelhanças, no entanto, são reveladas no contexto das seguintes narrativas:

Do bandolim eu passei pro piano. Em Sobral, tinha muita gente que tocava acordeom, e eu peguei acordeom de ouvido e toquei acordeom. Então, eu tocava mais ou menos aos oitos anos, eu tocava bandolim, tocava piano e tocava sanfona. Estudei o violino. Cheguei à conclusão que não me adaptaria

a ser uma violinista (Profa. Izaíra Silvino).

[...] quando eu tinha por volta de dez anos, onze anos, então eu comecei a estudar violino com uma professora que na época morava em Teresina, que era a professora Maria Mendes, então eu comecei a estudar bandolim, por que na época a metodologia de ensinar violino era essa, começava a estudar bandolim, por que tinha a posição dos tons e semi tons aqui, e tem a mesma afinação do violino [...] (Prof. Luiz Botelho).

É importante notar a diversidade de conhecimentos musicais que os agentes agregaram ao conjunto de sua formação. Encontrou-se, portanto, em meio a um grupo onde grande parte de sua constituição ocorreu em uma situação mais ou menos de informalidade, dois integrantes que aprenderam a tocar violino, um instrumento oriundo da tradição musical européia. Isso demonstra as distintas trajetórias desses agentes e a construção de diferentes habilidades que convergiram para a constituição de um *habitus* de grupo.

A musicalização precoce ofertada pelos pais fora do ambiente familiar, portanto, continuou a dar forma ao processo de interiorização das exterioridades, presente na composição do *habitus*, preparando assim, os agentes para a socialização escolar.

2.2 A Socialização escolar

A Socialização escolar é o momento em que o indivíduo é introduzido no ambiente de aprendizagem sistematizada. Nesse período, é visto como um dos papéis fundamentais da escola proporcionar atividades de interação entre as crianças principalmente nos primeiros anos de escolarização.

Assim, se a composição do conhecimento ocorre pela mediação da relação sujeito-objeto, logo as características especificamente humanas são produtos da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Desta forma, o homem ao modificar o meio ambiente para suprir às suas necessidades básicas, acaba conseqüentemente, transformando a si mesmo (VYGOTSKY, 1998). Essa afirmativa corrobora com o sentido que dou à socialização escolar, nesse trabalho, no qual procuro dar ênfase à lógica dessas relações implícitas nas trajetórias dos sujeitos. Essa etapa iniciaria com as primeiras experiências escolares e findaria com a inserção do sujeito no âmbito das experiências profissionais.

2.2.1 Primeiras experiências escolares

As experiências escolares narradas pelos professores evidenciam um quadro mais ou menos uniforme. Considero essa semelhança em alguns aspectos como, quanto aos estabelecimentos escolares onde esses sujeitos realizaram sua formação básica. Assim, observei que todos os entrevistados tiveram formação em escolas particulares, sendo que uns tiveram a escolarização completa nesse tipo de instituição, até mesmo em escolas reconhecidas como de grande porte. Outros, porém, dividiram períodos de aprendizagem em espaços públicos e privados. Nenhum deles, no entanto frequentou somente o ensino público. Contudo, um dos narradores fez questão de assinalar a boa qualidade de instrução recebida em algumas escolas públicas nas quais teve o privilégio de estudar.

Conforme foi citado anteriormente, para as crianças cuja origem provém de ambientes culturalmente favorecidos, a educação escolar mostra-se como continuidade da educação familiar. Logo, elas não sentem dificuldade em adaptar-se ao espaço escolar e às práticas nele difundidas. Para as outras crianças, no entanto, esse mesmo espaço é visto como diferente e até mesmo ameaçador. Isso devido ao impacto causado pela imposição de uma cultura diferente da qual esteve e permanece inserida desde seu nascimento.

Essa distinção, por conseguinte, pode ser compreendida na posse de capital cultural por parte do primeiro grupo, favorecendo desta forma seu desempenho escolar. Contrária a essa aquisição de capital cultural no seio familiar, está a vivência do segundo grupo. Privada desse direito, a criança dessa classe encontra dificuldades em adaptar-se a novos modelos, regras e costumes com os quais deverá conviver.

Consequentemente, as regras de comportamento, da fala e da escrita, só podem ser acatadas, em sua plenitude, por quem foi previamente socializado nesses mesmos valores.

Outro artifício particular do capital cultural é o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino. Esse entendimento é essencial, pois norteará as estratégias elaboradas pelos pais em momentos de importantes decisões quanto à formação de seus filhos. A origem dessa espécie de capital cultural não se resume propriamente à experiência escolar ou profissional vivenciada pelos pais, mas estende-se ao contato com parentes ou amigos que estejam familiarizados com o sistema educacional. Nota-se, portanto, o valor do capital social como um instrumento de acumulação do capital cultural

(NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002).

Na mais das vezes tanto o capital social quanto o capital econômico se estabelecem como meios secundários para o acúmulo de capital cultural. Assim, o ingresso em determinadas instituições de ensino, bem como a oportunidade de realização de cursos e viagens de estudo são ofertados pelo capital econômico. Contudo, esses benefícios estão imbricados à posse anterior de certo capital cultural.

Partindo desse entendimento e considerando as vivências escolares dos sujeitos da pesquisa, procurei compreender a relação entre tais experiências e a apropriação de capital cultural anterior a elas: A esse respeito destaco a fala de um professor e de uma professora:

Nunca tive problemas com a escola, pois sempre gostei de estudar. [...] Tinha algum destaque entre os colegas por saber tocar violão e por sempre levar o instrumento para a escola (Prof. Elvis Matos).

Nunca fui primeira nem última aluna na sala de aula. Como sabia tocar um instrumento musical, recebia deferência de colegas e professores, nas escolas pelas quais passei. Gostei de todas. E era sempre a melhor quando amava os professores e passava me arrastando quando não gostava. Nunca fui reprovada (Profa. Izaíra Silvino).

Esses dois relatos expressam o prazer que essas pessoas tinham na relação com a escola. Tal atitude frente à escola implica na adesão de seus valores e normas, bem como na tendência de nela obterem êxito. O fato de tocarem um instrumento musical os conferia certo *status* entre o grupo de alunos (aspecto ressaltado por ambos), e isso também evidencia que a posse desse capital os ajudou nessa trajetória escolar.

Assim, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão pela escola, orienta as atitudes frente à mesma, mediada pelas esperanças subjetivas, que são, na verdade, as oportunidades objetivas apreendidas e interiorizadas sutilmente (BOURDIEU, 2007).

2.2.2 O ingresso no curso superior de música.

A introdução dos agentes no curso superior de música ocorreu de forma bastante diversificada. No entanto, o que se apresentou comum a quase todos os entrevistados foi o fato de terem feito graduação em música na Universidade Estadual do Ceará – UECE. A exceção dessa regra coube a um professor que por ocasião de sua definição profissional morava em Brasília, o que o levou ao campus da UNB.

Durante quase três décadas o curso de música da UECE foi o único na cidade de Fortaleza. Isso fez com que as pessoas que desejavam, de alguma forma, ingressar na música, nesse período, optassem por essa instituição.

Um dos entrevistados trazia muito forte em sua trajetória a marca das experiências teatrais. Desde muito cedo, em sua vida, essa paixão se desenvolveu. Inicialmente pelo cinema, pelas trilhas sonoras associadas às imagens cinematográficas. Posteriormente, esse gosto foi sofrendo adaptações e modificações que o levaram aos espaços onde seu amor por esse tipo de arte poderia ser trabalhado e melhor desenvolvido. Na UFC, ele pode desenvolver sua prática, encontrando no trabalho com o coro, uma forma de expressão artística vocal e teatral. Na UECE, ele pode formalizar os conhecimentos musicais que já trazia previamente de outros contextos.

[...] Bom, só tinha música na UECE, eu olhei lá as disciplinas do curso e tinha teatro [...] Aí tinha uma seleção pra graduado, então eu recuperei aquele letramento musical que eu tinha, a prova de seleção era muito fácil, na época, semínima, colcheia, algo muito simples. E eu fiz a prova e passei, e entrei como graduado, no curso de música da UECE (P. Erwin).

Esse professor trazia de sua história pregressa uma bagagem de conhecimentos musicais prévios, que remontava aos sete anos de idade, ocasião em que iniciou um processo de musicalização. Isso o ajudou significativamente no momento de ser selecionado para o curso superior de música. Alguns aspectos ressaltados pelo professor em outro momento mostram, no entanto, uma espécie de desapontamento com o curso, conceituando-o muitas vezes de tradicional e deficiente em diversos sentidos. Outro professor expressa visão semelhante:

Porque a minha formação foi dentro do coral da UFC... a UECE efetivamente contribuiu muito pouco, mesmo porque era um tipo de pensamento mais tradicional, com o qual eu já não me afinava muito, porque eu era do coral da UFC e tava elaborando um outro tipo de leitura da realidade [...] (P. Elvis).

Essa visão talvez se deva, em parte, ao fato desses agentes, no período em que ingressaram no curso, já estarem bem articulados com a prática musical em um contexto que lhes oportunizava experiências bastante diversificadas e, como foi mencionado, estarem elaborando outra leitura da realidade. Esse enfoque dado à prática, desenvolvido no âmbito da maioria dos cursos de formação de professores está ancorado na histórica discussão sobre a aparente dicotomia entre teoria e prática. Sobre isso Bellocchio (2000, p. 3) afirma que:

Aproximar esses pólos educacionais de formação e ação do professor, é empreender esforços para reflexões críticas sobre o mundo educativo “real”, preparando os professores para as incertezas do cotidiano escolar e não apenas para o cumprimento de programas de ensino alheios a seu contexto profissional.

Nesse sentido, a concepção de formação focaliza-se em preparar os alunos para situações reais da vida profissional. No caso da música, designou-se, na maioria dos cursos de formação, o referencial colonizador europeu como base para instituição de uma organização curricular verticalizada. Logo, o aluno que desenvolve atividades musicais diferenciadas, voltadas para situações concretas de acordo com a realidade brasileira e nordestina, pode entrar na contra mão desse contexto formativo. Desenvolve desta forma, seu eixo de formação em oposição com um ensino tradicional, preocupado em reproduzir o modelo socialmente legitimado.

No caso desse professor, ele não apenas reconhece na prática contextualizada do coral da UFC, seu principal espaço de formação, mas a distingue como geradora de um *habitus* que permeará todas as suas escolhas, gostos e estratégias de manutenção no campo musical. *Habitus*, nesse aspecto, é visto como princípio gerador de práticas distintas e distintivas (BOURDIEU, 1996). Em, outro momento, o mesmo professor, refere-se ao curso como tendo cumprido mais um papel normativo, oportunizando-lhe o diploma de graduado em licenciatura em música.

Outro professor referindo-se ao mesmo curso ressalta que:

[...] havia disciplinas que não tinham muita relação com o curso... O curso de música pra mim teve muitas falhas...mas eu gostava muito da convivência musical que o curso proporcionava, era onde eu encontrava os meus pares (Prof. Marco).

Embora, reconheça que o curso tinha falhas e dê ênfase às disciplinas, como matemática, na qual ele não via relação com o curso de música, o professor acrescenta que também havia aspectos positivos que o curso oportunizava. Dentre estes, evidencia a importância da convivência musical que o espaço proporcionava. Cita nomes de artistas que circulavam nesse ambiente musical e revela a riqueza dessas relações desenvolvidas para sua formação.

Os demais professores não deram muitos detalhes desse período de sua formação. Das duas professoras, uma também foi graduada em música pela mesma universidade que os três

professores e a outra, fez o curso de música, quando este ainda pertencia ao Conservatório Alberto Nepomuceno. O outro docente concluiu sua formação superior em música pela Universidade de Brasília (UNB) em composição e regência.

De todos esses contextos os agentes vão construindo disposições que lhes permitem agir em suas vidas de acordo com certo projeto, o qual não é necessariamente deliberado, mas incorpora um sentido do jogo da vida social.

2.3 Aproximações com o campo musical de Fortaleza

É importante para o contexto da constituição do *habitus* musical desses professores, ressaltar as diversas relações que foram se cultivando à medida que se aproximavam do campo musical. A esse respeito dois professores fazem os seguintes relatos:

No “Bar das letras” eu conheci muita gente... era um bar de artistas, o pessoal do circuito cultural do Benfica. Era na época em que o Benfica era um lugar de muita efervescência cultural, anos 80 [...] um dia, a Marta Aurélia foi cantar nesse bar, daí ela me convidou prá assistir o espetáculo do coral da UFC, que se chamava “Os três tempos do homem” e eu fui [...] quando ouvi o coral resolvi que ia cantar naquele coral, e fiquei perseguindo o coral prá onde ele ia. Daí fiz a seleção e em 84 comecei a cantar (Prof. Elvis).

[...] eu tinha visto o coral Zoada no Parque do Cocó, regido pelo Elvis [...] um coral legal, todo fantasiado e era uma coisa muito bacana. Daí eu resolvi me informar sobre o coral e descobri que estava tendo inscrição e eu me inscrevi (Prof. Erwin).

O “Bar das letras” era bastante conhecido pelos estudantes da UFC, em especial, pelos que faziam parte daquele perímetro das Avenidas da Universidade, João Pessoa e Treze de Maio. O nome “Bar das letras” fora dado, devido à proximidade com o bosque da faculdade de letras. Tornou-se, portanto, ponto de encontro de diversos grupos, em especial de artistas: compositores, cantores, atores, que se reuniam pra trocar idéias, cantar, tocar; enfim, viver a arte que transbordava de cada um e enchia aquele cenário. Era, por assim dizer, a *Belle Époque* cultural do Benfica.

Logo, não é de se estranhar a paixão demonstrada pelos entrevistados em suas narrativas, quando se referiam a esse período de suas vidas. A fala desses dois sujeitos foi destacada por apresentar similaridades na aproximação com esse contexto através do coral da UFC e de suas ramificações.

Aí a gente começou a conviver, alguns cantando no “Zoadá”, outros no coral da UFC, tinha o Coratel, concurso de coral, nós participávamos das disputas... então, fomos embarcando nesse meio do canto coral, que tava ali naquele momento (Prof. Erwin).

Mas, eu estava muito interessado por música e fui cantar no coral. E, no coral, a gente tinha oportunidade de ter aula, tinha aula de técnica vocal com Dona Leilah, e, de vez em quando, tinha curso de leitura de partitura. Naquela época havia também os encontros de julho que a universidade promovia. Eram espécie de festivais, esses encontros pré-cursos, o nome era “Nordeste”. Traziam gente de fora, era um convênio que havia com a FUNARTE (Prof. Elvis).

O canto coral foi um espaço de fruição e desenvolvimento estético, musical, teatral, pedagógico, que foi dando forma às ações, às escolhas, às estratégias de manutenção, aceitação e/ou resistência desses sujeitos dentro do campo que paralelo à formação destes, também se constituía. A eles foi oportunizado o acesso a aulas de canto e teoria musical, bem como o ingresso em cursos, concursos e festivais que também tiveram sua parcela de contribuição no delineamento de seu *habitus* pedagógico musical.

Para alguns dos agentes esse ambiente, além de outros resultados, contribuiu necessariamente para sua escolha profissional, concretizando-se como principal espaço de formação. A exemplo disso, ressalto a seguinte fala:

Foi no coral que eu fui tendo uma formação ou praticamente toda a minha formação. Se eu for pensar quando foi que eu pensei em ser músico, e professor de música, e regente de coro, essas coisas, foi no coral da UFC (Prof. Elvis).

Ainda que o coral da UFC não tenha sido o universo em torno do qual todos os agentes se reuniram para compartilhar suas experiências formativas, é de suma importância notar que esse coro teve uma grande repercussão na constituição do campo pedagógico musical dessa Universidade. A esse respeito entraremos com maiores detalhes no capítulo que trata sobre o campo pedagógico musical da UFC.

2.3.1 Festivais e novas aprendizagens

É importante para esse estudo, considerar que a formação desses professores músicos

passou também por uma vivência em festivais¹¹. Participar de festivais, nesse contexto de experiências formativas, aborda aspectos bastante amplos, no que diz respeito ao contato com a diversidade cultural do Brasil e a maneira bem própria que cada região tem de mostrar as concepções e interpretações sobre os espetáculos e as discussões que apresentam.

Observando o relato de experiência de Márcia Maria Strazzacappa Hernández, no qual ela demonstra a importância dos festivais para sua formação como artista, pude visualizar alguns aspectos também presentes na trajetória dos agentes em questão. Embora os festivais se concentrem em um espaço de tempo bem curto, essa brevidade representa uma intensidade de experiências. Essas vivências se concretizam na forma de trocas, de confrontos, de conexões, de discussões, entre outros. Mostra-se também como ocasião de travar novas amizades com pessoas de outros cursos, de outras áreas e de re-conhecer os próprios colegas numa outra situação, fora do contexto da sala de aula. É ainda a oportunidade de partilhar de experiências artísticas com profissionais cujas vidas se concentram em espaços mais distantes do cotidiano dos alunos (HERNÁNDEZ, 2000). Esses aspectos são ressaltados na fala de alguns dos agentes:

[...] eu assistia aos Festivais de música. Fui pra Curitiba, fui pra Brasília, Juiz de fora, fiz curso de regência, estudei com outras pessoas, comecei a abrir um leque de opções o máximo que eu podia, não ficar só com aquele professor, só com aquela disciplina, e fazendo todo tipo de experiência, então somou [...] (P. Erwin).

Fiz vários cursos de extensão. Fui à Teresópolis, à Brasília, para cursos de férias. Na época tínhamos um curso de férias aqui, chamado Nordeste. Era no mês de julho e vinha sempre um pessoal dar aula de teoria, de violão, era o mês todo. Eu passava o ano todo tendo aula e em julho também... e era muito legal porque vinha gente de todo o país, do Rio Grande do Sul, de São Paulo, do Rio, da Paraíba (P. Marco).

Passamos a organizar encontros musicais, que denominamos de “Nordeste – Encontro Musical da UFC”. E a gente foi fazendo ligações e encontros com outros corais e músicos brasileiros e, de repente, o coral da UFC era muito falado. Nossos encontros eram financiados pela FUNARTE (Fundação Nacional de Arte). Nos cursos e encontros que promovíamos, os jovens recebiam aulas de gente que vinha do Brasil inteiro, grandes músicos (Profa. Izaíra).

É nesse contexto de experiências que levam os sujeitos a visualizarem o mundo, que se aprende a desenvolver o próprio olhar, cunhando uma maneira peculiar de ver as coisas ao

¹¹ Esses festivais aqui mencionados, não tem relação com os famosos festivais da MPB. Refiro-me aos encontros musicais, claramente explicitados na fala da professora Izaíra.

seu redor. Estas maneiras deverão ser apresentadas também na forma como o artista expressa sua arte.

2.4 Contextos de experiências formativas

Do ponto de vista financeiro, a sobrevivência é um desafio constante na vida dos músicos. A questão que se coloca é: “como sobreviver com todos esses expedientes, essa vida de trabalhar muito para se obter o mínimo de condições de existência?” De uma forma quase geral, o músico desenvolve uma rotina de trabalho muito dura, mas, ao mesmo tempo são experiências interessantes e gratificantes. Na mais das vezes, as experiências, nesse âmbito, sintetizam-se em: ensinar um instrumento, tocar ou cantar na noite, estudar, cantar em cântoro, tocar em orquestra, fazer apresentação de música experimental, dar aula de disciplinas teóricas, e, todas possuem aspectos formadores. Também trabalhar um pouco com administração do ensino da música em nível superior e pós-graduação, que dá outra dimensão dessa mesma experiência. Os próximos relatos exprimem um pouco dessas práticas:

2.4.1 Tocar em orquestra

Tocar em orquestra é uma oportunidade bastante rara, quando se pensa em termos de região nordeste do Brasil, e, por tratar-se de um trabalho artístico musical que exige certa elaboração e, portanto, certo grau de exigência. No caso dos sujeitos dessa pesquisa, essa circunstância foi observada apenas na trajetória de dois: um professor e uma professora.

Então, estudei violino, fiz o curso superior de música, trabalhei em orquestras um tempo [...] Depois quando fui pra Brasília, fui trabalhar na Orquestra Sinfônica de Brasília sob a direção do maestro Levino Alcântara [...] (P. Botelho).

[...] tocava na orquestra só música erudita... No conservatório, passei pro violino, fui tocar, também, na Orquestra Sinfônica Henrique Jorge (existia esta Orquestra, aqui em Fortaleza. Era linda!). Daí foi se desenvolvendo minha convivência musical (Profa. Izaíra).

Trabalhar em orquestra ampliou as experiências formativas desse professor e dessa professora. No caso do primeiro, esse aspecto foi melhor enfatizado devido ao tempo de dedicação a essa prática, bem como ao caráter de profissionalidade que a assinalou. Para a professora, embora não tenha exercido essa técnica profissionalmente, ela se refere a essa aprendizagem com bastante entusiasmo, expressando seu valor formativo.

2.4.2 Cantar em câoro, reger câoro

Outro elemento bastante presente nas trajetórias dos agentes: o cantar em câoro e reger câoro. Esse aspecto esteve presente no percurso formativo de praticamente todos os sujeitos, como se percebe pelas falas:

Cantei no coral dos correios [...] aqui, acolá começava a dar uma aula, ou o regente faltava eu assumia o primeiro coro [...] o coral do DCE da UFC foi meu grande trabalho artístico onde eu fui pesquisando e fazendo o coral, fazendo acontecer [...] eu tinha que fazer tudo, técnica vocal, pensar o repertório, fazer arranjo, ou pedir arranjo pro Elvis, pedir pra outra pessoa [...] (P. Erwin).

No conservatório de música, cantei também no coral. Coral da Universidade Federal de Goiás. Com esse coral viajávamos um bocado e praticávamos a música coral (P. Botelho).

[...] fui trabalhar com coral e aí comecei a cantar em vários corais e a fazer muitas coisas [...] rapidinho comecei a dar aula de técnica vocal e em 85 ajudei a criar o Zoada [...] comecei a reger meio que na marra, quer dizer aprendi a reger regendo [...] Eu trabalhei na COELCE durante um tempo [...] Na COELCE não funcionou muito bem não, aí trabalhei no SESC e a Izaíra trabalhava no coral da EMBRATEL e quando ela saiu me indicou, e fiquei trabalhando no coral da EMBRATEL (P. Elvis).

Hoje, eu ainda trabalho, eu estou no coral do IBAMA a nove anos. Em nove anos eu consegui [...] foi uma luta, eles não cantavam nada, nada [...] eu tinha feito umas cadeiras de regência e realmente comecei *a me* identificar e vi que era muito bom a gente ter o canto nas mãos [...] (Profa. Ana).

Aceitei ficar regendo o coral da UFC. Era novembro de 1980... Procurei, então, desenvolver tudo que podia dentro do Coral da UFC. O Coral da UFC passou a ser escola, curso, encontro de música [...] tudo era dentro do coral da UFC. E a gente criou uma forma de o coral da UFC ser um coral que a cidade inteira conhecesse (Profa. Izaíra).

Cada aspecto ressaltado pelos agentes revela matizes de uma formação em que a prática é desvelada como basilar para a constituição de suas concepções e formas de agir dentro do campo. Nota-se que o coro empresa esteve presente na trajetória de grande parte dos sujeitos. Em praticamente todos os casos mostrou-se como importante no sentido da aprendizagem de um trabalho desenvolvido em grupo, num espaço diferente dos quais estavam acostumados a trabalhar. Também foi singular no sentido de desenvolverem uma prática musical que lhes proveu suporte financeiro para que dessem continuidade a outras atividades, visto que eram muito bem remunerados no coro empresa.

Esse fato, no entanto, fez com que a positividade do mesmo se voltasse contra o próprio trabalho, já que a boa remuneração gerou entre alguns profissionais da época uma busca por maiores ganhos, chegando a abraçarem a atividade com até seis corais. Isso levou a um decréscimo na qualidade do trabalho, principalmente em termos de produção artística. Gerou também o surgimento de outros regentes que “barganhavam”, negociando salários mais baixos para conquistarem o mercado. Tais acontecimentos enfraqueceram esse espaço de trabalho para o músico, espaço este, que havia se aberto no cenário musical de efervescência da década de 1990, na cidade de Fortaleza. Apesar da atenuação nesse mercado de trabalho para o músico, muitos que já tinham sua prática consolidada nesses espaços deram continuidade à mesma até os dias atuais.

Outro experimento bastante válido dessas aprendizagens com coral foi o movimento que surgiu a partir do coral da UFC. Essa caminhada foi iniciada com a professora Izaíra Silvino, enquanto regente do côro, e deu continuidade com os trabalhos dos professores Elvis Matos e Erwin Schrader.

Ao final de 1980, a professora Maria Izaíra Silvino Moraes assumiu a regência do Coral da UFC e começou um trabalho de aproximação da atividade de canto coral com a cultura popular. A partir de então, iniciou-se um processo de mudanças e transformações na atividade coral de Fortaleza (SCHRADER, 2002).

Essa professora coordenou grande número de eventos, de seminários e cursos de férias, a exemplo do Nordeste - Encontros Musicais da UFC. Estes promoveram um amplo espaço de debates e de circulação de idéias e contextos musicais entre músicos e regentes da cidade de Fortaleza. Também oportunizou uma forma de interação com outros modelos de expressão coral apresentadas pelos professores que vinham do sul do país.

2.4.3 Tocar na noite, outro elemento de formação

O tocar na noite é uma experiência que denota com muita clareza essa formação artística musical dos agentes e deixa marcas profundas em suas vidas, seus corpos, suas histórias. Os seguintes relatos demonstram esse fato:

[...] toquei essas coisas todas de bailes, casamento, enterro, batizado, festas, toquei muito na noite até 1975. Então esse período de formação ligado à atividade musical, ligado à prática em conjuntos foi muito importante para mim (P. Botelho).

Um pouco antes de ir pros EUA, comecei a tocar, por que eu percebi que tocar na noite melhora minha prática, e é uma coisa agora que eu não vou mais abrir mão (P. Marco).

Eu continuava trabalhando de dia nas escolas e tocando a noite nos eventos [...] à noite eu tocava em bandas, “as gregas e as troianas”, eram muito conhecidas [...] fui cinco anos da banda da TV E, canal 5, depois fomos pro Diário, que era a banda da Aila e do Arrais, um programa que tinha; passamos cinco anos também e enquanto teve esses programas foi um aprendizado, a gente acompanhava todo artista que chegava, foi muito bom [...] (Profa. Ana).

Nessa mesma época, quando percebi que não dava pra eu ficar no violino, houve meu encontro e meu encanto com música popular. Criamos um quarteto – Silvino (meu irmão), Rejane e Fátima Limaverde – que chamamos de “The Sanguê Sugar’s” – uma brincadeira com o “Swing Singer’s” e a mania que o povo tinha de colocar tudo que era nome em inglês. Cantamos muito nos programas, ao vivo, das TVs locais – Ceará e Educativa (Profa. Izaíra).

Há um consenso por parte de todos os agentes no que se refere a reconhecer o caráter formativo associado ao tocar na noite, uma prática tão comum aos músicos. Via de regra, essas experiências dão uma amplitude de visão, porque quase sempre ocorrem simultaneamente à formação acadêmica. A experiência se expande, nesse caso, visto que, “discute-se todo um conjunto de autores teóricos eruditos de dia, e a noite vai-se tocar num bar onde o pessoal só quer ouvir perfídia, gardênia, essas coisas” (Prof^o. Luiz Botelho). Em geral, os músicos passam por todos esses tipos de experimentos, tocando em casamentos, aniversários, formaturas, e essas práticas também possuem caráter formativo.

Percebi, nesse momento das trajetórias dos sujeitos, que o caminho do músico destacou-se no contexto de tais vivências. Estas vão deixando marcas profundas na constituição do que já visualizo como um *habitus* musical.

2.4.4 Outras experiências formativas

Presentes também estiveram nas narrativas dos sujeitos, diversas outras experiências de cunho formativo. Esses processos, no entanto, são demonstrados de forma mais individualizada, não deixando, contudo, de reforçar o contexto de disposições adquiridas pelo grupo de professores. Nesse caso, procurei dar destaque àquelas práticas que ainda permeiam as ações destes.

2.4.4.1 Fazer teatro/produção do espetáculo

Um dos professores aproximou-se da música, em sua caminhada, atraído por experiências anteriores atreladas ao cinema e ao teatro. Esse fato marcou significativamente sua formação e suas práticas.

[...] na época do teatro a gente fazia o "Geração Trianon" [...] era uma peça que ganhou prêmio no festival de teatro [...] e era uma peça que tinha cenário, descia cenário. E a gente abria o cenário. Ali eu aprendi muita coisa de cenário que eu coloco hoje no espetáculo do coral [...] foi ali, fazendo, nesse curso de extensão [...] (P. Erwin).

Pude observar pela trajetória desse professor que a mesma esteve sutilmente perpassada por experiências relacionadas à arte, envolvendo a música, o cinema e o teatro. Na primeira infância ele foi musicalizado e já conheceu a prática em canto coral. Na adolescência ele desenvolveu o gosto pelas trilhas sonoras de filmes, chegando a compor uma bela coleção em *long plays*. Essa apreciação o levou a optar pelo curso de música também pela relação de disciplinas voltadas ao teatro. Assim, fez cursos e trabalhos com vídeo e com teatro. Suas realizações musicais se apresentam em íntima ligação com o teatro, segundo expressa:

e eu entrei pro coral porque eu pensei, como eu faço teatro, aí entra a coisa do cinema também, da adolescência, trilha sonora; achava que ia fazer cinema, queria ter feito comunicação e não fiz, por causa da minha família. Então resolvi entrar pro coral pra trabalhar a voz, por que eu achava que a voz era importante pro teatro. E aí pronto, no coral Zoada já se fazia um trabalho de teatro (Id.).

As aprendizagens obtidas a partir dessas três manifestações artísticas se fundiram na aquisição de uma competência que ele passou a mobilizar para a montagem dos espetáculos do coro. “Os espetáculos que o Zoada fazia eu ajudava o Elvis na parte do teatro, a gente lembra até hoje disso, das montagens que fazíamos e eram verdadeiros absurdos...”(Id.) O que o professor se refere como *absurdos*, se explica pelo fato desses jovens artistas estarem introduzindo, na época, uma nova visão de arte, em um contexto em que a visão tradicional predominava.

Já na direção artística do coral da UFC, o professor Erwin tem tido a oportunidade de expressar essa gama de conhecimentos adquiridos durante suas experiências artísticas, não apenas na regência, mas em toda a produção e execução dos espetáculos.

2.4.4.2 Produção de espetáculos e multiplicação de corais

O movimento coral que deu origem ao projeto de multiplicação de corais, bem como as experiências de produção de espetáculo estão relacionados à pessoa da professora Izaíra, e, conseqüentemente está pautado em sua história de vida.

Fazíamos semana de temporadas com casa cheia. O povo ficava na porta esperando e voltava no outro dia pra assistir. A gente começou a fazer espetáculos semestrais. Assim, o Coral passou a ser reconhecido e todos gostavam dele. E os jovens passaram a procurar e frequentar todas as atividades que oferecíamos. A procura foi grande, graças a Deus e às nossas vitórias! O Coral era diferente. Esses jovens foram aprendendo a reger e foram criando outros corais (Profa. Izaíra).

A trajetória dessa professora revela um aprendizado musical bastante precoce, iniciado na cidade de Iguatu – CE, com estudos de teoria musical e bandolim. Estudou também acordeom, piano e cantou no coral da escola onde estudava. Por ser filha de oficial militar, obteve alguns privilégios na infância como ela mesma narra:

Eu aprendi música com professoras do interior do Estado. Meu pai era delegado. No terreiro da casa do meu pai se apresentavam cantadores de bumba meu boi, reisado, cantador de coco, cantador de tudo. Toda apresentação que havia era lá, porque o meu pai era a autoridade do lugar. E eu via aquilo e ia me encantando (id).

Depois de algum tempo passou a morar em Fortaleza, onde os horizontes foram sendo cada vez mais ampliados. Conheceu em uma determinada ocasião o professor Orlando Leite, que lhe ofertou uma bolsa de estudos para estudar violino com o professor Nelson Eddy no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Na adolescência esteve envolvida com a atividade coral, no Colégio Santa Maria Goretti, onde foi aluna de Canto Orfeônico, com o maestro Antônio Gondim de Lima. Sobre esse último, ela afirma ter recebido grande influência na formação de sua visão de coro, em seu amor pelo coro, em sua maneira de integrar as pessoas para cantar em coro. Ela se refere a esse professor de canto orfeônico do tempo em que fez o ginásial e o normal, como tendo lhe deixando uma grande herança de amor pela prática coral.

Teve uma formação híbrida, como ela mesma narra, em que o erudito e o popular tiveram suas marcas. No entanto o popular sempre esteve mais presente em seus pensamentos e em suas práticas, revelando o grande aprendizado obtido pela prática em conjuntos

populares. Sobre a regência ela afirma: “Aprendi a reger coral olhando o Orlando Leite regendo o Madrigal da Universidade [...]”

De todo esse contexto de aprendizado e de amor pela arte de cantar, ela desenvolveu diversos trabalhos com criação de coros, tanto na cidade de Fortaleza como no interior do estado. Assim, seus ideais foram se construindo até formalizarem-se na ideia do projeto de multiplicação de corais com o coral da UFC.

O “Projeto da multiplicação de corais”, foi outra grande iniciativa criada através do Coral da UFC. Consistia em encontros e reuniões semanais com coralistas, desse Coral, que desejavam começar alguma atividade coral em alguma escola da cidade (SCHRADER, 2002).

Essa ideologia foi, até certo ponto, difundida entre os músicos cantores que a levaram adiante. A projeção era, portanto, de que cada cantor se tornasse um agente de multiplicação, criando coros, difundindo seus conhecimentos a partir da propagação da música coral.

Desse contexto, surgiu uma nova geração de regentes que disseminou uma inovação na forma de cantar. Com isso, irrompeu uma ideia de ruptura com os padrões vocais e de postura cênica instituídos por Villa-Lobos e Orlando Leite, ocasionando movimentos de convivência, conflito e transição no movimento coral (SCHRADER, 2002).

Tal perspectiva de coro desenvolvida pela professora Izaíra Silvino, no Coral da UFC, no que se refere à forma e ao conteúdo, introduziu na atividade coral em Fortaleza uma reflexão sobre o papel social do coro e do regente, no contexto da educação. A partir do trabalho realizado nesse coral, a prática de coro encerrou também um sentido político, procurando popularizar essa arte e tornando-se um organismo de denúncia de demandas sociais (Id).

Essas experiências com coral, vivenciadas pelos agentes, envolveram não apenas conhecimentos musicais, mas tiveram também uma função político-social, posto que, introduziu uma nova forma de perceber o papel da música. Demonstaram, assim, uma profunda influência na constituição de um *habitus*, que cada vez mais passa a ser percebido através de escolhas, de causas abraçadas, de visões que vão sendo mais e mais alicerçadas em suas trajetórias.

2.4.4.3 Desenvolver Métodos de ensino instrumental

De acordo com o Dicionário Aurélio, *Método* é o caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino. *Ensino* é a ação ou o efeito de ensinar, a forma sistemática normal de transmitir conhecimentos, particularmente em escolas, um dos principais meios de educação.

Ensinar e aprender são práticas que se integram num processo de complementaridade. São práticas complexas que envolvem fatores: cognitivos, afetivos, sociais, econômicos e políticos.

Logo a preocupação com o desenvolvimento de um método envolve pensar em orientações que possibilitem ao professor refletir sobre sua visão de ensino e ao aluno construir pela prática diária suas aprendizagens.

O professor Marco durante sua narrativa expressou uma enorme preocupação com aspectos da didática do ensino da música.

Eu tenho grande interesse em métodos, em pesquisa. Lancei um livro em 95 para o violão popular, reeditei ano passado, recebi uma proposta pra publicação em âmbito nacional, que ainda estou discutindo pra ver se dará certo pro ano que vem (Prof^o. Marco).

Em seu percurso formativo, buscou estar aperfeiçoando seus conhecimentos, através de cursos e de outros meios possibilitados por suas condições financeiras. A visão que adquiriu nesses contextos formativos, mostra que não há uma fórmula mágica para a aprendizagem de um instrumento (no caso, o violão), não há o método perfeito.

No entanto, ele percebeu que para a realização de seu trabalho como professor utilizava-se de variadas concepções presentes em alguns métodos publicados. Dessa percepção e da dedicação ao aprendizado do aluno, partiu o desejo de formular um método que combinasse esses diversos pontos de vista com sua própria experiência como instrumentista.

Ele relata que trabalha em sala de aula como um laboratório, realizando experimentos com os alunos e percebendo o que melhor funciona para produzir uma aprendizagem que

contemple o desenvolvimento e progresso individual do aluno. É interessante notar que o método se destina a uma classe de pessoas que apreciam a música popular. Nesse sentido, adequa-se bem ao público adulto que prefere iniciar tocando músicas de um repertório conhecido, do que pelos pequenos arranjos de música erudita, instituídos como lições nos métodos tradicionais.

A atenção voltada a esses aspectos refletiu-se nele numa constante busca por aprofundar cada vez mais seus conhecimentos, buscando estar em dia com o que tem sido produzido atualmente em didática para o violão. Da soma dessas informações com outros dados presentes em sua trajetória visualizo traços de um *habitus* professoral que se repercutiu em suas escolhas e práticas.

2.4.4.4 Criar curso de extensão em música

Pode-se dizer que a trajetória de lutas para a conquista desse espaço de educação musical na UFC, já percorre várias décadas. Alguns guerreiros empunharam suas armas para a consolidação dessa ideia, a exemplo de Orlando Leite, Izaíra Silvino, Elvis Matos. Esse percurso será apresentado, no entanto, no capítulo sobre a constituição do campo pedagógico musical. Porém é importante notar como a criação do curso de extensão em música constituiu-se em elemento de formação na trajetória do professor Elvis Mattos: “[...] e assim eu inventei essa história de criar o curso de extensão em música, a princípio levava praticamente sozinho [...] aí foi que foi entrando o Marco Túlio a Ana Cléria, o Erwin...” (P. Elvis).

Não obstante a todos os personagens e às lutas encaminhadas, um grande passo dado nessa direção foi a criação do curso de extensão em música pelo professor Elvis Matos. A ideia central

[...] fundamentou-se basicamente na necessidade urgente de resgatar as conquistas no campo do fazer musical na UFC, fazendo-se um trabalho no sentido de criar um espaço para a música e que este sobrevivesse independente de esforços ou interesses puramente pessoais (SCHRADER, 2002, p. 212).

A concretização desse ideário por esse professor é uma demonstração dos sucessivos esforços empreendidos para que a música pudesse ser posta ao alcance de quem a desejasse. Nesse percurso ele incorpora disposições duráveis que vão delineando sua visão de formação e de educação musical, a qual ele expressa:

Hoje creio piamente que educar musicalmente, formar novos formadores em um saudável ambiente acadêmico plural, eivado de sons e crivado de sonhos é o projeto que manterá viva a chama multiplicadora implantada no Coral da UFC [...] (MATOS, 2007, p. 180).

Essa fala do professor Elvis, registrada em sua tese de doutoramento, denota uma percepção construída acerca da educação musical, resultado de práticas e construções atreladas à luta pelo espaço pedagógico musical.

2.4.4.5 Trabalhar com música experimental

Após ouvir o relato do professor acerca da presença da música experimental em sua trajetória, procurei obter uma melhor compreensão desse termo, posto que, pouco contato tive com o uso dessa terminologia que fosse além do “ouvi falar...”. Mapeei através de pesquisa na internet artigos ou *web sites* que me fornecessem uma informação que tornasse mais claro meu entendimento. Não posso dizer que encontrei uma grande lista. Dos poucos encontrados, muitas foram as dificuldades de compreensão da linguagem que me fizesse expressar “o que é música experimental”. Nesse caso, voltei a empreender uma nova conversa com o professor, na tentativa de elucidar pontos que ainda não haviam sido bem clarificados.

Pude então, compreender que, a linguagem musical, como outras linguagens humanas, experimenta um processo de transformações ao longo do tempo. Incorpora inovações formais, novos instrumentos, novos gêneros, novos temas, redescobre formas, temas e soluções do passado, enfim é algo vivo, dinâmico, que se transforma e se insere no processo global de transformações da sociedade. Ocorre que as transformações dependem de fatores que não controlamos. Raramente temos a possibilidade de estabelecer uma tendência musical que se firma e mantém. Muitos movimentos são lançados e desaparecem sem deixar vestígio. Alguns outros permanecem embora não se constituam na tendência principal.

Assim, a música experimental procura explorar os limites da linguagem musical alargando-os, “expandindo as fronteiras estéticas e, em grande medida, realizando aquilo que no futuro será canônico” (Professor Botelho). No caso da música chamada erudita, as iniciativas de inovar a linguagem musical são chamadas de “música experimental”. Elas incorporam aos instrumentos musicais tradicionais outros elementos que tradicionalmente não fazem parte ou não são reconhecidos como musicais, tais como fontes sonoras não musicais (motores, aparelhos mecânicos que produzem som, equipamentos domésticos barulhentos,

instrumentos de culturas exóticas, brinquedos,), além de aspectos visuais, plásticos, volumétricos, odoríficos, térmicos, que ampliam e expandem aquilo que a linguagem musical tradicional não comporta.

A partir dessa compreensão, pude ampliar mais minha visão acerca dos processos vivenciados por ele nessa prática com música experimental, conforme seu relato:

[...] participei de muitos experimentos com música, que foram importantes na minha formação. Trabalhei muito com o professor Conrado Silva, na parte de música eletrônica, experimentação. Trabalhei com o professor Nicolau Kokron, professor Emilio Terrazza, professor Ernst Schurman, que são três pessoas importantes nessa minha formação do ponto de vista musical em Brasília, na UNB...(P. Botelho).

A experiência do professor se desdobra em dois eixos. Primeiro, ele trabalhava com um grupo que fazia música experimental. Faziam sonorização para espetáculos, para áudio visual. Segundo, paralelamente ao primeiro, ele desenvolveu outra tarefa como coordenador de educação musical do ensino fundamental na cidade de Brasília. Esse trabalho foi desenvolvido por ele com um grupo de 90 professores. Era também realizado com música experimental. A diferença é que não utilizavam-se de instrumentos musicais. Tudo era feito com sucata ou com materiais e objetos que produzissem algum tipo de som e que se pudesse criar uma estrutura musical com eles.

Então, ao invés de operarem com uma orquestra de instrumentos convencionais, como violão, flauta, entre outros, a instrumentalização era feita com sucata. A ideia era desenvolver experimentos com música realizados por crianças, num contexto em que elas mesmas criariam seus instrumentos sonoros, inventando soluções de uma maneira muito criativa. Sobre essa dupla experiência ele relata:

Eu experimentava música com um grupo de músicos e na escola trabalhava com um grupo de professores educação musical nas escolas que faziam música desse tipo, que experimentavam ampliar a linguagem musical dessa maneira, utilizando sucata (id).

Assim, essa experiência se desenvolvia em dois âmbitos, um mais profissional, no sentido mais técnico, no sentido de finalização; o outro mais artesanal, na escola, baseava-se na ideia de trabalhar música experimental com crianças, e sem a perspectiva do produto final. A finalidade real era desenvolver uma prática em sala de aula colocando contínuos desafios à criação e solução de problemas em música.

Pude perceber, então, que a vivência desse contexto formativo pelo professor Luiz Botelho, consolidou posturas de sua visão sobre a formação musical, uma visão que talvez considere o experimentar estar ligado à permissão do erro, ou ao permitir-se errar, ao trocar o medo pelo conhecimento, ao ter ousadia e depois adquirir a segurança que é fundamental para a aprendizagem. O medo de errar muitas vezes atrapalha, interferindo “na sintonia da pessoa com os sons, na carga de afetividade que deve ser mantida entre músico e instrumento”(CAMPOS, 2000, p.78).

2.4.4.6 Música e socialização

A socialização é o momento de encontro com o outro, com o mundo do outro. É a ocasião em que se aprende a conviver, a respeitar, a repartir, a compartilhar. A música em suas diversas formas possui esse caráter socializante, por proporcionar, na mais das vezes, um espaço de convívio e de compartilhamento de experiências. Esse é um aspecto marcante na narrativa dessa professora:

[...] eu estou no coral do IBAMA [...] e foi a minha grande escola, o coral do IBAMA, até porque a temática é maravilhosa e aí um coral de empresa que [...] o pessoal da administração não falava com os da contabilidade, não falava com o porteiro e hoje é tudo uma grande família (Profa. Ana).

Essa professora iniciou suas práticas musicais de forma bastante precoce. Aos cinco anos já cantava no coral da igreja que sua família frequentava. Seu pai, reconhecendo o talento dos filhos para a música fez um razoável investimento em sua musicalização, colocando-os para estudarem no conservatório. Sua educação foi, portanto, permeada de um ambiente musical, no qual costumava ouvir Bach, Mozart, Schubert. Os demais irmãos também se tornaram músicos ou desenvolveram algum tipo de atividade musical. A princípio o pai queria incentivá-los a essa aprendizagem apenas para que tivesse orgulho dos filhos e pelo prazer de vê-los tocar, mas não desejava que se tornasse uma opção profissional para nenhum deles.

Sua formação como pedagoga, colocou-a em espaços onde a música era sempre posta como sua responsabilidade, pela habilidade que ela não tinha como esconder. Então, ela criou pequenos coros infantis, grupos de flautas, nas escolas onde trabalhava. Tudo isso foi dando uma base para as atividades que se seguiriam em sua trajetória artística musical.

Depois de algum tempo passou a desenvolver um trabalho com coro empresa. Nesse contexto, ela apresenta a atividade coral desenvolvida com o IBAMA como uma das que deixou grandes marcas em sua vida. A fala da professora, acima citada, faz referência, inclusive, ao fato da música ter trazido para a empresa um ambiente familiar, onde a hostilidade e indiferença antes regiam às ações das pessoas. Em outro momento sua fala também revela o teor educativo do trabalho que ela realiza, no sentido em que as músicas cantadas pelo coro levam mensagens sobre o meio ambiente. Trata-se, portanto de uma forma de educação ambiental levada através do coro.

Diante de tal afirmação e observando o percurso da professora, dois aspectos me chamaram a atenção. Primeiro, o potencial que a música tem para aproximar as pessoas, promovendo um ambiente onde as relações são travadas de forma mais interativa e socializante. O outro ponto é a manifestação da pedagoga sobre o contexto de atuação da musicista. Tanto o fator que se refere à socialização do grupo, como a prática da educação ambiental embutida nas letras das canções entoadas, demonstra o caráter pedagógico dessa atividade.

Provavelmente, a professora não aprendeu a lidar com tais situações no curso de música, nem tão pouco no curso de pedagogia. No entanto, ela desenvolveu, ao longo de uma trajetória inserida em diversos contextos de formação, a competência para agir diante de uma situação para a qual não havia sido previamente preparada. Assim, ela mobiliza e combina uma série de saberes e de habilidades adquiridas em seu percurso formativo e utiliza-os no contexto profissional (LE BOTERF, 2003).

Esses diversos contextos de experiências se somam à bagagem que cada sujeito trouxe de socialização familiar e escolar, engendrando, assim, um *habitus* que vai, cada vez mais se aproximando das disposições duráveis incorporadas por esses agentes, rumo à sobrevivência em um determinado campo. Este *habitus* na medida em que diferencia os indivíduos entre si, os assemelha a um determinado grupo, estabelecendo-se, pois no plano individual e coletivo. É nessa interação que vão sendo construídas novas formas de pensar e agir, constituindo-se passo a passo o ser professor de educação musical.

2.5 Primeiras experiências com ensino

A iniciação na docência é uma etapa importante no processo de aprender a ser

professor. Quando pensamos nessas primeiras experiências, geralmente, nos reportamos para a formação inicial desses sujeitos e para o princípio da profissionalização. Contudo, para esses agentes o contexto no qual as primeiras experiências com ensino ocorreram foi bastante diversificado. Tal situação denota um aspecto oriundo do caminho percorrido durante o processo de sua formação. O fato de serem músicos talvez seja o grande diferencial. Suas primeiras experiências com docência foram, portanto, bastante precoces, considerando que denotam uma prática que vai sendo pouco a pouco elaborada. Nesse cotidiano eles aprendem o que é ser professor e no ajustamento de suas escolhas, vão descobrindo estratégias de manutenção no jogo social. Essas escolhas e estratégias podem ser compreendidas como resultado da relação entre o *habitus* e as forças provenientes de uma determinada situação. O *habitus*, nesse sentido, compõe uma matriz cultural que age sobre os agentes movendo-os a agirem de forma coerente.

Considerando que, para alguns, grande parte desse desenvolvimento, ocorreu em ambientes de informalidade, logo se ressalta o teor de uma aprendizagem da docência que se revelou mais diretamente na prática:

Na época do NUPICA, ainda, no final do curso de engenharia de pesca, eu já tinha dado umas oficinas de teatro... na época do curso eu ministrei umas aulas, só pra conhecimento, o pessoal queria, eu lembrava dos exercícios, sabia como que era, sabia pra que serviam, então eu aplicava com as outras pessoas [...] (P. Erwin).

[...] fui trabalhar com coral e aí comecei a cantar em vários corais e a fazer muitas coisas, rapidinho comecei a dar aula de técnica vocal e em 85 criei, ajudei a criar o Zoada (P. Elvis).

Percebi que esses professores realizaram seus primeiros experimentos com docência de forma bastante similar.

Embora o professor Erwin tenha sido musicalizado na infância, a arte que mais se destacou em sua trajetória, a atividade teatral ligada ao coro, desenvolveu-se na prática, cantando em alguns grupos corais, dando aula de teoria, fazendo oficina de teatro, substituindo o regente quando faltava. A prática vai se constituindo como espaço onde se aprende e se constroem os saberes da profissão (MIZUKAMI, 2000; MIZUKAMI et al., 2002; NÓVOA, 1992).

No caso do professor Elvis essas experiências iniciais com docência também se desenvolveram no âmbito do coral. Seu contexto de aprendizagens do ser docente, no entanto,

se evidencia numa escola mais informal, na qual ele faz suas próprias escolhas, como ele afirma: “Fiz minhas escolhas e destas fiz minha escola, mas que contexto foi este que me permitiu escolher uma escola de calçadas e esquinas?” (MATOS, 2007, p. 18). Essa escola de “calçadas e esquinas” a que ele se refere é o espaço onde suas aprendizagens musicais foram se compondo. Lá, ele conheceu um jovem que lhe ensinou a dar os primeiros acordes no violão, lá ele se reunia com amigos (as) para cantar, tocar, discutir, fazer novos contatos. Esses contextos de informalidade em sua trajetória formativa, talvez tenham exercido influência em sua busca por criar espaços formais de aprendizagens musicais, como o curso de extensão em música e o próprio curso de educação musical da UFC. Para estes espaços de luta, no entanto, ele carrega traços dessas experiências de ruptura com padrões de musicalização instituídos como legítimos. A esse respeito Arroyo (2000) observa que,

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra escolar, o formal e o informal, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (p. 89).

Esses processos de musicalização informais ocorrem na prática e no convívio com os pares. Incorporam, assim, um processo educativo em que os conhecimentos são elaborados numa configuração distinta dos métodos formais. Não há, por assim dizer, uma organização de uma situação de aprendizagem. Há, no entanto, uma introdução do indivíduo no fazer musical, que o leva a extrair experiências de aprendizagens através da observação e da imitação.

Outro professor expressa sua atitude diante das primeiras experiências dando aula de violão:

Eu sempre gostei de dar aula. Dou aula em casa, particular, desde 1980, eu era adolescente [...] sempre dei aula de violão, eu tinha vários alunos. Isso era uma forma de ganhar alguma grana (P. Marco).

O professor Marco ressalta um aspecto muito presente na vida do músico: o dar aula como recurso de sobrevivência. Embora, no caso desse professor, sua sobrevivência, nesse momento de sua vida, ainda fosse mantida por seus pais, expressa uma realidade muito presente no início de carreira desses profissionais: ensinar em espaços informais. Esse aspecto é ressaltado também na fala de outro professor:

[...] eu comecei a trabalhar com o ensino de violino, muito novo, tinha uns 16, 17 anos. Dava aula pra todo aquele pessoal que queria começar música. Tinham os cursos preparatórios para entrar no conservatório, e tinha uma série de escolas de música. E eu era um professor desse tipo “freelancer”, de dar aula aonde te convidam. Essa vida de professor de música, principalmente nesse esquema das academias privadas é uma coisa muito precária (P. Botelho).

O início da carreira de professor é um momento de muitas dificuldades. Além da insegurança comum aos iniciantes da docência soma-se a necessidade de aceitar o trabalho que aparecer. Isso suscita o “dar aula aonde te convidam”, gera o professor “*freelancer*”, que por falta de melhores opções submete-se a tais circunstâncias. Não obstante a tais dificuldades, essas experiências também trazem aspectos positivos do exercício da docência. Elas desenvolvem aprendizagens em contexto, saberes diversos, que vão garantindo ao professor o domínio do trabalho e de si mesmo (TARDIF, 2000). Em alguns casos, essas experiências se desenrolam na prática oportunizada pelos estágios, como relata a professora:

[...] quando eu chegava nas escolas pra fazer estágio ou pra trabalhar como pedagoga, não tinha jeito, a diretora dizia “a música é contigo, você que vai orientar”. Então foi muito forte, não teve jeito, mas foi bom porque eu associei a minha parte pedagógica, didática, através da música. Eu mantinha um projeto no Canarinho, não tinha música, então a gente montou um projeto pra crianças que tinham deficiência visual... (Profa. Ana).

Essa professora que fez o Curso de Pedagogia teve a chance de vivenciar sua iniciação na docência durante o estágio supervisionado. Por ter habilidades musicais, suas práticas sempre se voltavam para essas atividades. Esse também foi um ensaio de suas futuras experiências como docente de educação musical.

2.6 Docência: a profissionalização

O aprender a ser professor demanda aprendizagens que vão além do espaço da sala de aula. Obter a compreensão de que a formação profissional é um processo que não se conclui com a formação inicial, significa perceber que essa aprendizagem se processa durante toda a vida. Esse processo movimenta uma diversidade de saberes e de experiências que envolvem a dimensão pessoal e profissional. Estabelece-se, desta forma um diálogo com os contextos e práticas que marcaram o exercício da docência (COSTA E OLIVEIRA, 2007).

2.6.1 Do músico ao professor

O momento da entrada dos agentes no campo profissional não foi enfatizado como de grandes dificuldades. Observei que todos eles já traziam uma boa bagagem de experiências com o ensino. Percebi que todos levavam muito a sério o ser professor e que essa responsabilidade levou a maioria a buscar formas de aperfeiçoamento tanto na didática quanto nos conteúdos.

Os próximos relatos apresentam o momento de inserção dos agentes na profissão docente:

[...] contratado pela Fundação Educacional, eu comecei a trabalhar também como professor de educação musical. Trabalhava também como professor de violino, nessa fundação, naquilo que seria depois a escola de música de Brasília. Trabalhei violino nessa escola e trabalhei também orquestra e matérias teóricas[...] trabalhei na instalação, na consolidação desse novo curso de música (UFPI) e na criação e consolidação do curso de mestrado em educação. E é um momento muito interessante então, porque eu pude ajudar, no processo de qualificação dos professores do meu departamento. Então, eu fiz um trabalho que pra mim é muito interessante de ajudá-los no mestrado (P. Luiz Botelho).

A narrativa desse professor demonstra um processo em expansão. De 1950 a 1959 ele esteve em Teresina, cidade onde nasceu; Em 1960 a família muda-se para Goiânia, onde passa a estudar no Conservatório; Em 1968, faz o vestibular e passa a estudar música na UNB; Retorna a Teresina em 1975, a convite, para organizar o Curso de Música da UFPI; De 1978 a 1980, período do mestrado, reside na cidade de Porto Alegre, retornando a Teresina no final desse processo; Em 1986 dá início ao doutorado em Iowa, Estados Unidos, finalizando em 1990; De lá retorna a Teresina e em 1999 passa no concurso para professor efetivo da UFC.

Observo em sua fala, que na medida em que há uma aproximação com o ser professor, ocorre um distanciamento com o músico. Esse movimento é percebido no âmbito das exterioridades, ou seja, na absorção de novas práticas que consolidam essa configuração do docente. Cessam o tocar em casamentos, em batizados e em formaturas. Silenciam os bares, os cenários onde a noite se abria para as práticas do músico. Fecham-se os espaços das práticas informais. Abre-se um novo panorama, com novos contextos, novas estratégias, em que as regras do jogo mudam, pois o agente assume uma nova posição no campo e no jogo social. Ampliam-se as perspectivas e as oportunidades se abrem diante dele. Na prática, esse reconhecimento se evidencia em promoção salarial, em acesso a gratificações durante muito

tempo adiadas, em legitimidade profissional.

2.6.2 Mecanismos de legitimidade profissional

Nessa caminhada, vai sendo gerado um sentimento de pertencimento profissional mesclado por contextos de trabalho e de vida do professor. Esse e outros aspectos vão sendo delineados nesse momento de inserção numa carreira, que marca o princípio da socialização profissional. A despeito disso, destaco os relatos a seguir:

Quando terminei o Conservatório e a UECE, comecei a dar aula no Conservatório. Dei aulas no conservatório até uns dois anos atrás... passei sete anos como vice-diretor do conservatório. Na verdade, quem começou a dar aula de violão popular no conservatório fui eu, por que não tinha... (Prof. Marco Túlio).

Esse professor também fez referência ao início de sua profissionalização como professor concursado de violão da Escola Técnica Federal. O trabalho desenvolvido no conservatório foi anterior, e durante algum tempo, paralelo as suas atividades na Escola Técnica. O trabalho desenvolvido nessa instituição foi a ponte para que ele se aproximasse da UFC, como ele relata:

Eu trabalhava na ETF, daí um belo dia o pró-reitor de extensão da UFC, o Renê Barreira, me procurou e disse que estavam criando o curso de extensão em música e perguntou se eu toparia dar aula lá. Ele fez, então, uma carta convite pedindo pra ET me ceder para a UFC. Porque de Federal pra Federal você pode fazer esse processo. Daí eu vim (id).

Nesse percurso, ele continua explicando que houve ainda alguns entraves e ele acabou dando aula nas duas instituições por algum tempo, sendo lotado como terceirizado na UFC. Depois de algum tempo surgiu concurso para violão no curso de extensão da UFC e ele se tornou oficialmente professor dessa instituição. O curso funcionava no Conservatório Alberto Nepomuceno.

Aí nós fomos trabalhar no conservatório, sempre naquela esperança de criar um curso superior de música. E o curso de extensão já funcionando... acho que o curso de extensão funcionou por uns seis anos, só foi extinto após a criação do curso de educação musical. Aí, no ano passado criaram o ICA – Instituto de Cultura e Arte. O ICA nos absorveu, nós somos incorporados ao ICA, os três efetivos, que sou eu a Ana Cléria e o Erwin. Viemos do curso de extensão e fomos incorporados ao ICA no curso Educação Musical (id).

Esses processos que se desdobram na trajetória do professor Marco, bem como na de outros professores, são de grande importância para esse estudo. Eles evidenciam formas de engajamento e do uso de mecanismos que dão legitimidade a esse professor, posicionando-o no campo pedagógico-musical da UFC.

A professora Ana que fez um percurso similar ao do professor Marco acrescenta alguns outros aspectos desse contexto:

[...] foi assim, que eu cheguei até o curso, no curso de extensão e com três meses eu passei a ser a coordenadora, fui coordenadora do curso de extensão durante dez anos. Então foi difícil, por que eu tinha que dar cadeiras que eu não tinha muito conhecimento, e que exige muita leitura, muitos livros, que é história da música, mas que eu gostava. Por que o meu concurso foi pra sopro, mas como tinham poucos professores, tínhamos que nos desdobrar. Mas foi muito bom, esse convívio e formar pessoas [...] (Profa. Ana)

A professora Ana toca saxofone. Grande parte de seu trabalho desenvolveu-se na noite fortalezense. Em uma noite como as outras, foi abordada por um colega que era professor da UFC, alertando-a para o surgimento de um concurso em sua área instrumental: sopro. Ele a instigou a fazer o concurso e, pela aprovação neste, ela tornou-se professora do curso de extensão da UFC.

A princípio ela encontrou algumas dificuldades ao adentrar o meio profissional. Ela foi convidada de forma muito precoce a ocupar o cargo de coordenadora do curso, o que no mínimo exigiria dela uma bagagem mais ampla como docente. Nesse caso, ela precisou aprender no próprio contexto da prática, desenvolvendo um bom trabalho que lhe fez permanecer por dez anos assumindo essa responsabilidade. Como o curso não era apenas instrumental ela teve também que aprender a ensinar disciplinas teóricas. Isso fez com que o espaço de profissionalização se tornasse, de forma explícita, em espaço de formação, haja vista que, ela passou a estudar os conteúdos que lhe eram deficitários para assumir tais disciplinas. Nesse sentido, todo esse conjunto de aprendizagens corroborou para compor uma visão de formação em contexto, que também será levada para o momento da discussão da proposta curricular do curso superior em música.

2.6.3 Extensão de que?

Eu era professora na extensão, como **eu não consegui nunca encantar**

ninguém pra criar um departamento de arte pra criar música, eu comecei a estudar a estrutura da universidade e eu vi que se eu continuasse trabalhando na extensão eu jamais criaria um curso. Porque extensão de que? Extensão é braço e perna [...] e a cabeça e o corpo ta onde? Aí eu vi, **estudando essa realidade, que eu tinha que ir pra um departamento.** E passei a ficar me oferecendo pra todo departamento que eu achava que tinha alguma coisa a ver [...] fui na educação que tava havendo um movimento pra mudanças no currículo, e que tinham posto arte e educação, daí me aceitaram [...](Profa. Izaíra).

A fala dessa professora revela aspectos instigantes dessa discussão. Primeiro, diante de toda a sua trajetória aqui esboçada, de lutas e de dedicação ao campo musical cearense, ela confessa não haver encantado ninguém para criar um departamento de arte voltado à criação musical. Essa citação carrega nas entrelinhas um sentido de que em todo esse tempo ela andou na contra mão das ações que legitimavam as práticas musicais na capital cearense. No entanto, essa mesma trajetória constituiu um *hábitus* que se tornou uma espécie de senso prático do que deveria fazer em determinada situação. Bourdieu (1996) chama isso de senso do jogo ou a arte de antecipar o futuro do jogo. Tal capacidade forneceu a ela estratégias de manutenção e conservação no espaço social, conforme se apresenta em seu relato: “... eu comecei a estudar a estrutura da universidade e eu vi que se eu continuasse trabalhando na extensão eu jamais criaria um curso.” Ela não apenas agiu, mas o fez a partir de um conhecimento da realidade que a cercava. Planejou e usou de táticas para alcançar suas metas. Assim, ela complementa a fala anterior:

Mas eu não disse que eu queria ensinar no departamento pra poder criar um núcleo de arte lá, não [...] eu disse “não, é porque quero ensinar música, é muito importante a arte [...]”. E fomos criando esse núcleo de arte no curso de pedagogia [...] aí de uma cadeira passou pra duas cadeiras, e passou pra núcleo e assim pronto [...] (id).

Creio que não se possa dizer que Izaíra Silvino não tenha feito parte do contexto de constituição do campo pedagógico musical da UFC. Percebo que todo seu projeto profissional esteve voltado para essa meta e por este não economizou esforços. Izaíra teve, além disso, um papel fundamental, em agrupar pessoas e fortalecer um grupo cujas crenças seriam compartilhadas em um campo determinado. Estes vieram a tornar-se o eixo fundamental para a constituição do campo pedagógico musical na UFC. Esse entendimento fundamenta-se em Bourdieu (1996), ao afirmar que:

[...] o trabalho simbólico de constituição ou de consagração necessário para criar um grupo unido [...] tem tanto mais oportunidades de ser bem-sucedido tanto mais os agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados – por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças às

disposições e interesses associados a essas posições – a se reconhecerem mutuamente e a se reconhecerem em um mesmo projeto (político ou outro) (BOURDIEU, 1996, p. 51).

Segundo esse autor, um grupo social voltado para a defesa de seus interesses, possui maiores chances de existir e de subsistir de maneira mais prolongada em decorrência da proximidade dos agentes que se agrupam para constituí-lo.

De certa forma o trabalho realizado com o coral da UFC, iniciado por Izaíra, pode ser considerado como agente aglutinador de experiências partilhadas pelos sujeitos em questão. Da continuidade desse trabalho coletivo de construção teórico/prática dos sujeitos, emergiu um campo com características próprias, marcado pelas inúmeras lutas e embates travados entre os defensores de sua existência e as estruturas acadêmicas, sociais, econômicas e políticas. É na estruturação desse campo que focalizo o próximo capítulo.

3 O campo pedagógico-musical: para onde as experiências convergem?

*Un campo no se subordina a una lógica calculística y racional,
sino que está
determinado fundamentalmente por los afectos
que despliegan y sientes recíprocamente
los agentes que lo
componen; la ambición,
el deseo de reconocimiento,
los amores y los odios,
son ingredientes definitorios de
un campo. Se trata de un espacio de lucha “humano” y,
por ello, condicionado por las biografías y los sentimientos.
Miguel A. V. Ferreira*

Como se apresentou no capítulo anterior, grande parte das trajetórias dos agentes demonstrou convergências e similaridades de espaços de formação, práticas e vivências formativas. Isso decorre, em grande medida, devido ao compartilhamento de experiências dentro de um mesmo campo musical. Nesse contexto de relações que se desdobraram nesses espaços, emergiu um *habitus* de grupo.

Esse *habitus* é percebido como um saber agir assimilado pelo agente ao inserir-se em determinado campo, é um princípio de ação incorporado por ele. Logo, a continuação do jogo (relações sociais entre os agentes) é reforçada pelas disputas de posições, por meio das quais se adquire poder para proferir o legítimo e o ilegítimo no campo. Esse sentido de permanência do jogo é garantido pelo *habitus* específico do campo, que está na base do conhecimento e do reconhecimento das coisas pertinentes ou não nas lutas do campo (BOURDIEU, 1983).

No caso da constituição do campo pedagógico musical da UFC, foi visto que o mesmo emergiu de um lento processo de lutas, experiências e ações voltadas para a instituição de um curso superior de música nesta Universidade.

Entendo que, ao constituir-se, esse campo trouxe marcas históricas de um tempo/espaço que antecedem a trajetória dos agentes e se ampliam nas aquisições musicais e

culturais conquistadas no território brasileiro. Por isso, considere também importante para o estudo traçar um breve delineamento histórico da educação musical no Brasil e no Ceará.

Nesse sentido, partindo de nomes, lugares e fatos históricos que marcaram o ensino da música no país, o capítulo proporciona uma retrospectiva que inicia no período jesuítico até datas mais recentes. Focaliza, assim, aspectos da história brasileira, ressaltando como a Educação musical perpassou essa caminhada e chegou aos nossos dias trazendo toda uma carga das questões políticas, sociais, educacionais e musicais que se delinearão ao longo desse percurso. Logo, essas questões históricas são apresentadas como pano de fundo para compreender-se a constituição de um campo pedagógico-musical no Ceará, mais especificamente na Universidade Federal do Ceará - UFC.

Além disso, o capítulo aborda o caminho marcado pelos inúmeros agentes que compuseram o feitiço desse campo. Explicita ainda, as relações mantidas entre os agentes (pessoas, grupos ou estruturas sociais), as lutas e disputas travadas entre estes, os interesses em jogo na constituição do campo, para finalmente chegar à conquista de um espaço e da legitimidade: a consolidação acadêmica, tornando-se efetivamente o Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC.

3.1 Breve trajetória da música no contexto brasileiro

A história do ensino de música no Brasil está perpassada por distintas características metodológicas, que se materializaram a partir dos variados contextos, espaços, e situações de ensino e aprendizagem da música. Ela perfaz um caminho que vai desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, em 1549, às discussões contemporâneas sobre a Educação Musical.

Os jesuítas com o objetivo de catequizar os índios impuseram costumes e práticas religiosas que eram inteiramente subordinadas às exigências da igreja e aos interesses da religião. Os portugueses encontraram nos jesuítas uma das maiores vias de penetração da cultura européia (AZEVEDO, 1963). Acerca de como essa prática colonizadora se refletia na metodologia de ensino musical, Fonterrada (1992, p. 70), comenta que “ensinava-se os índios a cantar em português ou latim e a tocar instrumentos europeus formando, inclusive, pequenas orquestras e coros, e encenando autos cristãos (p.70).

Nota-se, assim, que a música foi utilizada de diversas formas, tanto como elemento de atração como propriamente de catequese, como expressa Kiefer (1977):

... é sabido que os jesuítas adaptavam o cantochão ao idioma dos indígenas e, ao mesmo tempo, ensinavam-lhes instrumentos europeus. Em caráter opcional, prosseguia com o ensino de canto orfeônico e música instrumental para os filhos dos portugueses com possibilidade de aprendizado profissional e agrícola, e de outro, aulas de gramática e viagem de estudos à Europa (p.12).

A atuação dos jesuítas no campo da música pode ser compreendida, por sua finalidade eminentemente catequética, focalizando, sobretudo, os indígenas. Além de instruí-los nos aspectos da leitura, da escrita e da religião, ensinavam a dançar à portuguesa, a cantar e a ter seu coro de canto e flauta para suas festas (AZEVEDO, 1963).

Essa conexão da educação musical com a Igreja perdurou por todo período colonial, e, desta forma, foi elemento de difusão da cultura européia (FONTERRADA, 1992). Ainda que o gosto musical fosse o da classe dominante, observa-se o interesse sócio-político para um ensino da música voltado para a classe econômica menos favorecida. Tal fato pode ser melhor entendido a partir do que Esperidião (2001) expressa:

Inicialmente no Brasil Colonial, os jesuítas se dedicavam aos menos favorecidos, índios, com a finalidade da catequese, e negros, para compor os conjuntos musicais nas festividades solenes e religiosas, uma espécie de mão-de-obra barata. O repertório era essencialmente europeu, tradição e gosto da classe dominante. Com a expulsão dos jesuítas, o ensino musical profissionalizante é transferido para os mestres de capela, os quais não eram necessariamente religiosos, organizados em Irmandades e Confrarias e também por iniciativas particulares (p.70).

Essas atividades foram utilizadas até 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil. No entanto, os índios não foram expulsos com os jesuítas, e, ao permanecerem transmitiram, em certa medida, a influência da cultura indígena na música brasileira (KIEFER, 1977; ANDRADE, 1987; MARIZ, 1994).

Além da influência dos costumes indígenas, pode-se destacar a difusão de um tipo afro-brasileiro de música popular que se disseminou com a vinda de escravos da África. Esta, no entanto, era condenada pela Igreja, por estar perpassada de erotismo. A atividade musical era realizada, portanto, por negros e mestiços, muitos deles ainda escravos. Estes eram bem preparados e suas atividades diárias se concentravam no aperfeiçoamento da sua técnica. A Real Fazenda de Santa Cruz, assumia o aspecto de um verdadeiro conservatório só para

escravos, cuja ocupação era a de divertir a corte imperial. Criou-se, assim, uma tradição musical complexa e plural, a qual envolvia negros e mestiços da corte e das principais vilas e cidades, escravos e libertos. Essa tradição trouxe elementos diversos enraizados do século XVIII e início do XIX: música sacra, danças profanas, modinhas e lundus; reminiscências de danças e cantos dramáticos; estilos e modas musicais européias e ligeiras, como a polca e a valsa (NAPOLITANO, 2002).

Todavia, com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, contribuições significativas no âmbito das atividades musicais, foram acrescentadas. Deu-se início a um processo que trouxe grandes transformações à cidade do Rio de Janeiro, alterando profundamente seus hábitos e vida social. Nesse contexto, ressaltam-se as contribuições de D. João VI, que continuou aqui a tradição de sua família incentivando o exercício das artes, patrocinando em particular a música. Para tanto, criou a Capela Real, cuja orquestra contava com grande número de músicos europeus, trazidos, sobretudo para reforçá-la. Trouxe também instrumentistas e compositores estrangeiros que exerceram grande influência na formação de músicos brasileiros (FONTERRADA, 1992).

Na fase imperial, enfatiza-se, a reorganização do primeiro conservatório - o Imperial Conservatório - criado por iniciativa de Francisco Manuel da Silva, em 1841, transformado depois em Instituto Nacional de Música e atualmente, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este passou então a oferecer ensino profissionalizante em música. Em seguida, a responsabilidade da educação do músico brasileiro passa para as mãos do governo, tornando-se subordinada à fiscalização do Ministro do Império (OLIVEIRA, 1992).

Em 1854, o ensino da música é regulamentado por um decreto que passa a orientar as atividades dos docentes. No entanto, no ano seguinte, outro decreto exige que os novos professores de música passem a ser concursados antes de sua contratação (FUCCI AMATO, 2006).

Em meados do século XIX a atividade profissional ligada à música ainda era vista na configuração de trabalho artesanal, realizado a partir de regras de ofício e correta manipulação do material bruto do som. Consequentemente, referia-se a ela como ‘coisa de escravos’ e não como atividade “espiritual” ligada ao talento natural (NAPOLITANO, 2002).

No entanto, o período que marca a República trouxe uma atividade musical bastante diversificada. Foram criadas, nesse momento, sociedades e clubes, que promoviam concertos mensais a seus associados, trazendo composições européias, sempre muito valorizadas (FONTERRADA, 1992).

Em resposta a esse contexto irrompe a Semana de 22, um dos principais eventos da história da arte no Brasil. Foi o auge do descontentamento com a cultura vigente, dominada por modelos importados, e a reafirmação de busca de uma arte legitimamente brasileira, marcando o nascimento do Modernismo brasileiro. Percebe-se, nesse período, a busca por uma estética musical que pudesse caracterizar uma música tipicamente brasileira em sua essência. Nesse aspecto, foi marcada pela evasão sonora e criativa de Heitor Villa-Lobos, com suas “*Danças Africanas*” e “*Quarteto Simbólico*”. Esses foram os momentos que assinalaram o evento, bem como direcionaram novos ares estéticos e musicais na década de 1920. Esse, entre outros aspectos, faz da semana de 1922 um marco, não apenas para os ideais retratados na época, bem como, para a educação musical do Brasil (KATER, 2001).

A década de 1930 trouxe intensas transformações, entre elas, a implantação definitiva do capitalismo no Brasil, como principal meta da Revolução Brasileira (ROMANELLI, 2005). Esta refletiu propósitos políticos e religiosos sobre a educação musical no Brasil.

Nota-se que a perspectiva levantada por ocasião da Semana de Arte Moderna, de voltar o olhar para nós, ou de olhar para a maneira de se fazer música numa estética nacionalista, resultou numa redescoberta da realização de obras brasileiras a partir de valores nacionais. Esse aspecto teve ampla repercussão no ideário projetado por Villa Lobos para a Educação Musical Brasileira.

3.2 O Projeto de Villa Lobos.

O período que compreende as décadas de 1930/ 40 pode ser considerado como um momento de grande fertilidade para a educação musical no Brasil. Nessa ocasião foi implantado o ensino de música nas escolas em âmbito nacional.

Contudo, a música brasileira desse período caracterizou-se pela procura de uma identidade. Deu-se início, portanto, com Villa-Lobos a fase das demonstrações orfeônicas e projetos pedagógicos grandiosos de caráter populista e “de forma acelerada intensificou seus

esforços na direção do nosso, praticamente abandonando a via do novo contemporâneo...” (KATER 2001, p. 39). É exatamente esse o quadro – ao final da década de 30 – que apresenta a música brasileira.

Nesse contexto, caracterizado também como de grande efervescência política, Villa-Lobos como representante das artes, assume a direção da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA) das Escolas Públicas do Rio de Janeiro, fundada pelo educador Anísio Teixeira. A SEMA, baseada na reforma que instituiu o ensino obrigatório de Canto Orfeônico no Município do Rio de Janeiro (Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931), criou o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico. As atividades decorrentes da SEMA resultaram na formação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942 que teria incumbência não só de formar professores, como também orientar e fiscalizar todas as iniciativas do canto orfeônico no país inteiro. O compositor preocupou-se não só em criar e disseminar uma metodologia de educação musical própria; ao mesmo tempo propunha-se a formação de um repertório apropriado ao Brasil, além de gerar a habilitação de um corpo docente especializado (BEYER, 1993; HENTSKE e OLIVEIRA, 1993; GOLDENBERG, 1995).

Esse período foi marcado por uma crescente produção de novas propostas pedagógicas para a música e por um ensino tradicional, centrado na música ocidental, que se fortalecia com o surgimento dos conservatórios e escolas especializadas na formação musical (PAZ, 2000).

A seleção do repertório empregado no canto orfeônico fundamentou-se, em especial no folclore nacional e teve como finalidade basilar a preservação dos valores culturais do povo. Na contra mão dessas ações, deu-se início a um movimento de renovação: o “Música Viva”. O movimento foi encabeçado por Koellreutter e seguido pela nova geração de compositores brasileiros da época (KATER, 2001).

Vale ainda ressaltar, durante o Estado Novo (1937-1945), a importância da Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino) e suas contribuições para o ensino da música durante o período republicano. Nesse contexto, o canto orfeônico fazia parte do currículo durante quatro anos do primeiro ciclo e durante os três anos posteriores do segundo ciclo, com a denominação música e canto orfeônico (FUCCI AMATO, 2006).

Outro aspecto relevante nesse percurso, refere-se à criação do curso de formação de professores de música, no ano de 1960, em São Paulo, pela Comissão Estadual de Música (FONTERRADA, 1992).

É importante perceber que a presença da música nos currículos da rede oficial de ensino, nesse período, oportunizou uma maior circulação musical, desenvolvendo, dessa maneira, um processo de democratização e de valorização cultural entre a população brasileira.

No entanto, após três décadas do estabelecimento do Canto Orfeônico como proposta de ensino para a música nas escolas regulares, este passa a ser substituído pela Educação Musical, termo que aparece pela primeira vez na legislação educacional brasileira com a LDB 4024/61, transformando-se, assim, em disciplina curricular (Id).

Ao final da década de 1960, encontra-se o país diante de um regime autoritário imposto após 1968. Com a promulgação da LDB 5692/71, apregoada pelo governo militar, a música perdeu seu *status* curricular. Com o ensino polivalente das artes a prática musical é afastada das escolas, principalmente das escolas públicas.

Esse período, marcado pela repressão de um regime autoritário, é percebido silenciosamente a partir de movimentos de educação musical que se estabelecem como experiências particulares em estados brasileiros. Desses destaco as experiências pedagógico-musicais desenvolvidas pelo professor Alberto Jaffé e Pedro Cameron. Ambos desenvolveram trabalhos com ensino coletivo de instrumentos de cordas em orquestras. Cameron em São Paulo, nas décadas de 1970 e 1980. Jaffé implantou uma metodologia de ensino coletivo própria, apoiado pela FUNARTE, através do Instituto Nacional de Música na cidade do Rio de Janeiro, na época dirigido por Marlos Nobre. O trabalho teve ampla repercussão, sendo desenvolvido nas cidades de Fortaleza, Brasília e São Paulo (SILVA, 2008). Outro trabalho local que se destacou, desse período até a década de 1990, foi a efervescência da atividade coral vivida na cidade de Fortaleza. A esse respeito tratarei com maiores detalhes um pouco adiante, ao abordar a educação musical na UFC.

Abriu-se espaço, no entanto, em 1996, para a oferta de licenciaturas específicas nas áreas de artes visuais, artes cênicas, dança e música com a LDB 9394/96, que resgatou as Artes como forma de conhecimento.

Esse apanhado histórico trouxe, até aqui, percepções preliminares de como a Educação Musical teve sua trajetória marcada pelos artefatos políticos, econômicos e sociais que perpassam a nossa história. Desta forma, introduz-se o cenário que se coloca como pano de fundo desse estudo, tecendo um sucinto panorama do contexto musical brasileiro para focar a partir daqui a configuração de um campo pedagógico musical que processualmente se desenvolve na UFC.

Na busca de fontes documentais que me referenciassem quanto ao período que antecede a instituição do curso de educação musical da UFC, encontrei no Projeto Político Pedagógico do referido curso, desenvolvido pelo professor Elvis Mattos, subsídios que satisfizeram essa procura. O relato que se segue, portanto, é parafraseado desse documento.

3.3 Educação musical na UFC: um campo em construção

A década de 1980 pode ser considerada como um período fértil para as atividades musicais na UFC. A Casa de Cultura Artística era o ponto de aglutinação das atividades estéticas. Era dividida em vários setores e, dentre eles, o da música que coordenava o funcionamento da camerata e do coral, bem como a oferta dos cursos de extensão para a comunidade. Dentre as atividades anuais da Casa de Cultura Artística figurava, no mês de julho, um encontro musical de grande porte denominado Nordeste. Esses encontros assemelhavam-se aos que são realizados até hoje em Brasília, Campos do Jordão, Curitiba, entre outros, e já contava com a adesão de vários músicos de estados vizinhos, considerando que era o único da região, nessa época. As edições desse evento artístico-cultural ocorreram no período de 1982 a 1986. Em 1987 os encontros já não aconteciam o que foi arrefecendo as atividades da Casa de Cultura Artística e do setor de música, que aos poucos foram se extinguindo. Consequentemente, as atividades musicais na UFC sofreram considerável atenuação (UFC, 2007).

Nota-se, contudo, que para o funcionamento de um campo é necessário “que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.” (BOURDIEU, 1983, p. 89). Logo, esse arrefecimento das atividades musicais na UFC pressupõe um adiamento da efetivação desse campo.

Compreende-se, assim, que a UFC já carrega uma vocação histórica no campo musical

e que, apesar da redução da vida musical promovida por ela, nesse período, sua contribuição para o contexto musical cearense e brasileiro é de grande relevância. Esse aspecto pode ser observado no

êxodo de músicos de sua Camerata¹² para orquestras de outros estados e mesmo de outros países. Isso significa que a UFC formou e exportou músicos instrumentistas, sem, contudo, conseguir solidificar sua própria orquestra (UFC, 2007, p. 63).

Não obstante, no que se refere à música coral, desenvolveu-se de forma notável, formando regentes atuantes no Movimento Coral do Estado do Ceará e viabilizando um movimento coral interno na própria UFC, que se destacou no cenário musical local e internacional.

Essa efervescência da música coral tomou maior vulto nos anos de 1990, momento em que outros grupos, além do coral da UFC, passam a figurar nesse cenário, atingindo seu apogeu com a criação do Coral Universitário. São estes: o Coral da ADUFC (Associação dos Docentes da Universidade Federal do Ceará); Coral Projeto¹³ – CCS UFC; Coral do DCE; Coral da FACED (Faculdade de Educação); Coral do NUCOM (Núcleo de Psicologia Comunitária) e Coral da Faculdade de Direito. Esses grupos surgem por iniciativa dos estudantes, através da ação cultural dos CAs (Centro Acadêmico) e do DCE (Diretório Central dos estudantes), apoiados pela Pró-Reitoria de Extensão. O Coral Universitário buscava agrupar todos os cantores da UFC, dos diferentes corais, juntando-se ainda dois outros grupos independentes, o Coral Zoada e o Grupo musical Etc. e Tal, reunindo, ao todo, cerca de 170 cantores (UFC, 2007).

É importante perceber como esses agentes vão se agrupando num campo que aos poucos vai se delimitando e como eles possuem determinados interesses específicos comuns. Dentre alguns, focaliza-se o principal deles: a própria existência do campo. A luta entre esses antagonistas implica em um ajuste sobre o que faz jus a ser disputado e produz a crença no valor dessa disputa (PILATTI, 2006).

Desse contexto, surgiu a necessidade de uma estrutura que viesse a garantir não apenas a existência como também a multiplicação desses grupos, “uma iniciativa de ensino que justificasse atividades de extensão e de pesquisa” (UFC, 2007, p. 64). É nesse sentido que

¹² Pequena orquestra de cordas.

¹³ O Coral Projeto hoje se chama Grupo Vocal Seios da Face.

Bourdieu (1974) se refere à inclusão de instâncias capazes de assegurar não apenas a produção de receptores dispostos e aptos a receber a cultura produzida, mas também a formação de agentes capazes de reproduzi-la e renová-la.

A história que envolve a emergência desse campo pedagógico musical na UFC, no entanto, requer um recuo histórico mais extenso, bem como maior delineamento dos fatos referentes ao período em questão.

O material que consegui reunir acerca dessa narrativa foi coletado nas entrevistas com os sujeitos e a partir de registros escritos. Devido à raridade de fontes escritas que me fornecessem com maior exatidão os fatos aqui aludidos, escolhi me referendar pelo trabalho de Schrader (2002), o qual faz uma cuidadosa narrativa acerca dos acontecimentos ligados à época e ao contexto musical da cidade de Fortaleza. No que se referem às falas dos sujeitos, os relatos históricos da constituição do campo emergiram de forma natural nas narrativas das trajetórias de alguns e indiretamente foram suscitados nas falas de outros. Isso implica dizer que em alguns casos e, em determinados momentos os caminhos desses agentes se fundiram com a própria história do campo.

3.4 Cinquenta anos de marginalidade musical na UFC.

Darei início a esse relato no ano de 1919, momento em que a primeira escola de música é instituída na cidade de Fortaleza pelo maestro Henrique Jorge. Do ideário e do desejo desse homem de desenvolver a arte musical no Ceará, originou-se a Escola de Música Alberto Nepomuceno. Essa escola veio a abrigar na década de 1950 o primeiro Curso Superior de Música da região Norte e Nordeste com o apoio da Universidade Federal do Ceará (SCHRADER, 2002).

Ainda nesse período, segundo o mesmo autor, Fortaleza mantém em seu contexto musical as tradições pianísticas e orfeônicas levantadas durante as primeiras décadas do século.

Basicamente as apresentações musicais, no início dos anos 50, giravam em torno de três sociedades existentes: a Sociedade de Cultura Artística e a Sociedade Pró-Arte, destinadas a promoções de recitais, concertos de piano e também espetáculos de balé, e a Sociedade Musical Henrique Jorge, responsável por manter a Orquestra Sinfônica Henrique Jorge e cursos de formação musical para jovens instrumentistas de orquestra (SCHRADER,

2002, p. 44).

Nesse cenário surge a figura de Orlando Leite¹⁴, vindo do Rio de Janeiro, portando o diploma de Licenciado em Música e um método de trabalho, nos moldes do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Trouxe consigo, para o desenvolvimento da atividade coral em Fortaleza, uma forte bagagem de influência do projeto orfeônico de Villa-Lobos. Mediante as experiências realizadas com amplas atividades orfeônicas e visualizando o desenvolvimento da música vocal em Fortaleza, Orlando Leite passa a “vislumbrar a criação de um curso de formação de professores de música, o primeiro no Estado do Ceará” (Id. p.58). Em 1956, Orlando passa à direção do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Esse evento torna-se, pois, um marco, no contexto da criação de um curso de educação superior em música, pois a partir de então, inicia-se uma série de mudanças na estrutura curricular da instituição. Uma das medidas adotadas foi tornar a atividade coral matéria obrigatória. Outra iniciativa importante foi converter o Conservatório em escola de 1^o e 2^o graus em música. Essa ação voltava-se à preparação de candidatos para um futuro Curso Superior de Música. Essa luta encampada por Orlando Leite envolvia um profundo trabalho de preparação não apenas com alunos, como também com professores que deveriam aperfeiçoar seus currículos para compor um corpo docente, desse possível curso (Id).

Paralelo ao movimento artístico musical que vivia a cidade de Fortaleza na década de 1950 foi instituída a Universidade do Ceará (atual UFC), em 16 de dezembro de 1954, por meio da lei nº 2.373. A criação da universidade trouxe inquietações para o cenário educacional da cidade, no sentido que algumas instituições de ensino médio e superior, sustentadas pelo Estado ou por entidades privadas, ficaram na iminência de um processo de federalização por parte da Universidade do Ceará. Nessa perspectiva, o primeiro Reitor dessa instituição, Professor Antônio Martins Filho interpretou as expressões *incorporação* e *agregação* contida nos regimentos universitários como tendo distintos significados: as unidades *incorporadas* seriam as que compunham a universidade; as *agregadas*, no entanto, possuíam vínculo com a universidade mas não constituíam patrimônio desta (Ibd).

Do encontro desses dois grandes ícones: Martins Filho e Orlando Leite nasce a parceria que supunha a efetivação de uma escola de formação em nível superior de música. Além disso,

¹⁴ É de grande importância para esse estudo notar o momento em que Orlando Leite é introduzido nesse cenário, posto que seu papel na constituição do campo musical em Fortaleza é de fundamental importância.

Através das diversas apresentações do Coral e do Madrigal do CMAN, Orlando Leite chama a atenção para as atividades do Conservatório e passa a ter apoio da universidade para execução dos novos projetos: reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação dos cursos fundamentais de instrumento do Conservatório, criação do curso médio de canto coral e do curso superior de música (SCHRADER, 2002, p. 63).

É importante a esse estudo atentar para cada fato e sua interpretação, no esforço de construir significados sobre as ações dos agentes que se movimentam no rumo da construção de um campo acadêmico musical em Fortaleza. O sentido do jogo vai se caracterizando pelos interesses e ações dos jogadores, na medida em que os agentes vão se posicionando socialmente.

Ora, o Conservatório não pertencia patrimonialmente à universidade, operava simplesmente como instituição agregada a esta e não como *unidade* universitária. Essa agregação funcionava, portanto, como cooperação cultural, não havendo comprometimento por parte da universidade além desse. Até então, o Conservatório funcionava na Av. Visconde de Cauipe, junto com o Curso de Arte Dramática e o de Artes Plásticas. Somente em 1965, veio a transferir-se para a Avenida da Universidade, 2210, prédio pertencente à Universidade Federal do Ceará (Id).

Essa mudança espacial ocorreu devido ao sistematizado trabalho de canto coral empreendido por Orlando Leite, aliado ao empenho de Martins Filho em consolidar a Universidade do Ceará junto ao Governo do Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco. Esse fato acabou por oficializar a incorporação do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno à universidade, passando este a manter-se oficialmente com recursos federais (ibidem).

Desta forma, foi incorporado o Conservatório à Universidade, sendo inclusive noticiado no Jornal *O Povo* do dia 22 de junho de 1964, no qual foi publicado o projeto de lei enviado pelo Presidente da República ao Congresso Nacional.

Preparava-se assim, cada vez mais, o caminho para a concretização do sonho de Orlando Leite, a criação de um Curso Superior de Música no Ceará. Para uma melhor demonstração desse momento histórico faço um recorte da fala do professor Orlando Leite retirado do texto de Schrader (2002, p. 89):

O Brasil, mui tardiamente, começou a preocupar-se com a formação dos seus músicos. Naquela metade do século XX, havia, em todo o território nacional, apenas 5 cursos de segundo grau, um no Nordeste, em João Pessoa, e 4 no sul. Havia apenas 4 cursos de terceiro grau, nenhum no Norte e Nordeste. Fortaleza já era uma cidade universitária e levei ao então reitor, o magnífico Senhor Antonio Martins Filho, um projeto que visava a criação de um Curso Superior de Música na Universidade Federal do Ceará. Esclareci que, se um jovem talento quisesse cursar um terceiro grau de música, teria que ir para o Rio de Janeiro. Encontrei todo o apoio por parte do Dr. Martins, graças a sua superior visão de educador, e ao seu interesse pela cultura cearense¹⁵.

É importante notar como, pouco a pouco, cada peça vai tomando o seu lugar de encaixe nesse grande quebra cabeça, no qual as interrogações teimam em aparecer, suscitando a grande questão: foi de fato instituído um curso de graduação em música nesse período na Universidade Federal do Ceará? O diálogo entre as estruturas governamentais e acadêmicas pareciam indicar isso, no entanto, o que aconteceu durante o processo, demonstra a necessidade de duvidar das verdades aparentes (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1999).

Schrader (2002) discorre com detalhes acerca do processo de reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação, dos cursos tradicionais de Instrumento e Canto do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Para esse estudo, no entanto, importa perceber apenas alguns aspectos desse procedimento e de seus resultados. Logo, é importante ressaltar desse contexto, que o Conservatório já possuía uma estrutura administrativa que adotava o modelo de academias da época e que esse fato facilitou o processo de reconhecimento oficial.

Em 1967, o sonho vem a realizar-se, por meio do decreto nº 60.103 de 20 de janeiro, publicado no Diário Oficial da União em 24.01.1967, por meio do qual foi concedido “o *reconhecimento* dos Cursos Superiores de Instrumento (Piano, Violão) e Canto e a *autorização* para o funcionamento do curso de Professor de Educação Musical.

Se por um lado o tão aspirado sonho veio a realizar-se, por outro manifestou conflitos e densas disputas que levariam a desequilibrar a perspectiva de uma educação musical voltada para a comunidade. Para uma melhor compreensão desse momento faz-se necessário, mais uma vez, tomar a fala de Orlando Leite na íntegra, citada por (SCHRADER, 2002, p. 93):

¹⁵ Orlando Vieira Leite.

Eu me lembro que quando nós estávamos no processo de pedir o reconhecimento dos cursos superiores, nós pedimos a **autorização** [grifo do autor] para o funcionamento do curso de educação artística, aliás, educação musical. Naquele tempo era educação musical. E algumas professoras disseram assim: “Mas espera! Você quer aqui no conservatório um curso de licenciatura em educação musical! Aqui é uma escola de pianistas!” E eu me lembro que eu disse para as professoras: olha, vocês formam piano, mas vocês não têm público! Os pianistas que vocês entregam diploma dão somente um concerto final. Pode dar um segundo concerto com a família, mas não tem público porque não tem educação musical para o povo! Educação musical é desenvolver a percepção, quer dizer, se você não entende a música mais elevada, você não vai prestigiar. O que você vai fazer no teatro se você não vai entender? E se nós tivéssemos educação musical nas escolas, seria a coisa mais natural. Não tem sentido você formar pianistas pra ficar numa torre de marfim e não ter ninguém que possa dar valor pra eles. Porque eles tão falando uma linguagem que a maioria não entende.

Fica claro nessa fala de Orlando Leite, sua visão de educador musical. Demonstra uma concepção de formação musical que se amplia para além da técnica instrumental, visualizando a totalidade, não na perspectiva única do produto final, mas do ponto de vista de uma constituição que vai além de subsidiar o músico em sua performance, forma também a plateia para apreciar o ato artístico. Não obstante a essa percepção, é importante notar que,

[...] as estruturas de pensamento do filósofo, do escritor, do artista ou do erudito, bem como os limites do que se lhes impõe como pensável ou impensável, são sempre dependentes, em certa medida, das estruturas de seu campo, portanto da história das posições constitutivas desse campo e das disposições nele favorecidas (BOURDIEU, 2001, p. 120).

A ideologia manifestada por Orlando Leite encontrou resistência nas disputas de interesses de outros agentes que ocupavam, nessa ocasião, posição de destaque dentro do campo. Isso me faz acreditar que, em um determinado contexto (a situação em questão), o que induz um pensamento a ser levado a efeito não é a manifestação de uma racionalização coerente, mas o que está em jogo nas relações de poder que se estabelecem no campo e a posição que cada agente ocupa. A cumplicidade ou a ausência desta entre os agentes irá determinar o que merece ser ou não levado em consideração. Nesse caso, a história do campo se funde com a história da luta entre os atores, considerando, a existência de um conflito de interesses. Além de que se manifesta através do gosto um tipo sutil de dominação (violência simbólica), em que se ocultam as relações de poder que conduzem os agentes e a sociedade (ORTIZ, 1994).

Em 1968 ocorre um fato que afetará diretamente a trajetória do campo musical em Fortaleza. O reitor Martins Filho é afastado da direção da instituição, ficando em seu lugar o professor Fernando Leite. Com isso “todas as ações administrativas não mais passariam a prestigiar as atividades musicais na Universidade, havendo uma descontinuidade no trabalho da gestão anterior” (SCHRADER, 2002, p.93).

De fato, as dificuldades começaram a crescer com a falta de apoio e,

Mesmo com os esforços de Orlando Leite em prestigiar a nova gestão administrativa e mostrar o potencial dos grupos musicais existentes na universidade, no pensamento daqueles que estavam na direção da entidade não havia espaço para o incremento da produção artística (id, p. 94).

Tal realidade pautou as tomadas de decisão que se seguiram, dando vazão a deliberações explícitas que evidenciavam o caráter opositor da nova administração acadêmica, às atividades musicais na Universidade. As divergências internas e as disputas de poder acabaram provocando a destituição de Orlando Leite do cargo de diretor do Conservatório e do Curso Superior de Música. Mais tarde o Curso de Canto Coral encerraria também suas atividades.

Cabe agora, antes de dar prosseguimento a esse percurso recuperarmos algumas lacunas que se apresentaram nesse relato a partir de um breve *flashback*, apresentado na narrativa de Schrader (2002):

Durante o mandato de Martins Filho, o Conservatório era apenas uma instituição agregada à Universidade e não uma unidade acadêmica. Em 1964, o projeto de lei apresentado pelo Presidente Castelo Branco, na verdade, não incorporou o Conservatório de Música à Universidade Federal, mas o transformou em um Instituto Complementar. O Conservatório permaneceria na condição de instituto até que fosse ouvido o Conselho Federal de Educação, e constituídos os seus órgãos próprios de deliberação coletiva e o seu corpo docente. Somente assim se constituiria definitivamente em unidade universitária autônoma como as faculdades e escolas que integravam à universidade. Até o fim do mandato de Martins Filho, esse processo ainda não havia sido efetivado. No entanto, as verbas eram concedidas para o funcionamento da escola e do Curso Superior de Música, mas não existia até aquele momento um documento oficial de criação de uma “Faculdade de Música da Universidade do Ceará”. A nova gestão administrativa acabou por priorizar e destinar verbas para outros setores acadêmicos, restando ao Conservatório somente a permanência no prédio da universidade e poucas verbas para a manutenção do patrimônio. O processo de incorporação definitiva não se consolidou. Os anos que viriam passariam a ser de grande dificuldade financeira para a instituição (P. 100–101).

Nessa diversidade de possibilidades expressadas em conflitos e em movimentos variados que parecem ir adiante, mas, retroagem uns sobre os outros, desencadeando mudanças contínuas na trama social, se expressam os valores e as disputas próprias do campo que se estrutura.

Chamo a atenção ao contexto da citação acima na tentativa de demonstrar a importância de historicizar e socializar esse campo. Isso denota desvelar as condições de sua constituição como tal, compreendendo que ele se sustenta em um conjunto de práticas encaminhadas por agentes, que perseguem certos interesses e buscam obter o maior capital simbólico possível e o máximo reconhecimento social (BOURDIEU, 2001).

Nesse percurso de buscar compreender a constituição desse campo, procuro observar não apenas o que está nas linhas, mas perceber o que se encontra nas entrelinhas.

Assim, o relato chega à década de 1970, período em que o Curso Superior de Música gradua a primeira turma de professores de educação musical, passando a conferir a titulação de Licenciado em Música. O curso fora criado pelo decreto 60.103 de 20 de janeiro de 1967 e publicado no Diário da União quatro dias depois. A princípio fora reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em Fortaleza, o curso de instrumento (piano, violino e canto). Foi também autorizado pelo mesmo decreto, o funcionamento do Curso de Professor de Educação Musical. Por essa ocasião, os dois cursos pertenciam ao Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, uma instituição privada, recebendo, no entanto, apoio financeiro do Governo Federal, por meio da Universidade do Ceará (SCHRADER, 2002).

Esse apoio, contudo, se extingue no início dos anos 1970, ocasionado pelo rompimento da Universidade com o Conservatório, por questões de ordem político administrativa. Ora, se o conservatório já enfrentava, desde o início de suas atividades, dificuldades de ordem financeira, a ponto de não permitir o funcionamento das habilitações em violino e canto, passou então a enfrentar uma forte crise para permanecer mantendo os outros dois cursos superiores (Piano e Licenciatura em Música) sem subsídio do governo. Com o agravamento da crise, a estrutura curricular dos dois cursos passa a sofrer ajustes, através do remanejamento de professores e do fechamento de disciplinas. Isso levou a uma redução no número de alunos graduados, bem como dificultou a formação de novas turmas (Id).

Mesmo após o *apartheid*¹⁶ Universidade/Conservatório, a sociedade não desvinculou as duas instituições, talvez por falta de conhecimento e entendimento do fato. Isso é bem demonstrado pela atitude da imprensa, representada pela nota publicada no Jornal O Povo do dia 12 de maio de 1973.

Enquanto a Secretaria de Educação do Ceará enfrenta dificuldades para levar o bom termo a Educação Artística nas escolas de 1^o e 2^o graus, o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, **da UFC** [grifo nosso], provavelmente vai licenciar apenas 5 professores dessa disciplina este ano. O Conservatório ofereceu desde 1970, quando se credenciou como estabelecimento de ensino superior, 36 professores que foram imediatamente contratados pelo Estado. No momento estão matriculados em número global 25 alunos do Curso de Música da UFC. Com a expansão da rede escolar e em face da implantação da Educação Artística em moldes modernos, prevê-se para breve uma carência mais acentuada de professores. A Secretaria de Educação pensa em esquematizar um sistema de intercomplementariedade escolar, com vistas a atender a demanda na área de Educação Artística. É a única solução que tem, no momento, para enfrentar a carência no magistério. (O Povo, 12/05/1973, p. 10).

Schrader (2002) menciona esse fato, nomeando-o de “equivoco institucional”, o qual ainda apresenta reflexos dessa visão acerca da relação administrativa entre o Conservatório e a Universidade do Ceará até os dias de hoje.

Ainda no mesmo ano da publicação dessa nota no jornal O Povo, a Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE passou a custear os cursos superiores do Conservatório de música Alberto Nepomuceno. Com a criação da Universidade Estadual do Ceará pelo Decreto Governamental de nº 11.233 de 10 de outubro de 1975, e, sendo esta mantida pela FUNEDUCE, foram encampados os cursos superiores isolados em funcionamento no Estado do Ceará, incluindo os cursos do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Surgiu, então, o Departamento de Artes da Universidade Estadual do Ceará com o Curso Superior de Música. O Conservatório permaneceu, assim, uma instituição privada com os cursos fundamentais de música. Todavia, o Curso Superior de Música, reconhecido como curso da UECE em 1980, continuou utilizando-se das instalações do conservatório até 1995, ano em que transfere-se para as novas acomodações no Campus Universitário do Itaperi. É importante lembrar que esse prédio fora cedido em 1965 pela Universidade Federal do Ceará para uso do Conservatório (Id).

Essa mesma Universidade, esse mesmo curso, as mesmas instalações receberam

¹⁶ Utilizo a palavra *apartheid* com o sentido de “separação”, “vidas separadas”.

alguns dos sujeitos dessa pesquisa, durante o período de graduação e, posteriormente o espaço do conservatório tornou-se também ambiente de suas práticas como professores. Logo, é importante perceber a visão que estes tinham de todo esse contexto por eles vivenciado na época.

3.5 O contexto UFC/Conservatório/UECE na visão dos sujeitos da pesquisa

A professora Izaíra Silvino teve sua trajetória de vida muito interligada aos contextos do Conservatório, da UECE e principalmente da UFC. Ela fez a graduação em Direito na UFC e em Música no Departamento de Artes da UECE, durante o período em que o curso se encontrava no espaço do Conservatório Alberto Nepomuceno. Ela relata suas impressões a esse respeito:

Quando este Curso Superior do Conservatório foi criado – pelo Prof. Orlando Vieira Leite, ele era professor da Universidade do Ceará (hoje, UFC) e Diretor do Conservatório. A UFC construiu um prédio para o Conservatório e legalizou o Curso de Música, dentro de sua estrutura (o Reitor Martins Filho estava organizando o espaço legal da Arte dentro da Universidade do Ceará). O CONSUNI já, até, tinha aprovado o Curso de Canto Coral, um curso de extensão, enquanto pedia autorização ao Conselho Nacional de Educação, para o funcionamento de seu Curso Superior. Então, aquele curso era ligado à Federal. Foi criado pela Universidade Federal, funcionando numa escola particular, o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, onde o Orlando era Diretor. De repente, houve o golpe, as mudanças políticas, as verbas para instituições particulares cortadas... o Curso ficou à míngua. Foi quando começaram a estruturar a UECE. Quando a UECE quis se transformar em universidade, pegou esse Curso de Música pra ser o seu terceiro Departamento, exigência para que pudesse se transformar em Universidade. Daí, o Curso Superior de Música passou a pertencer ao Departamento de Arte da UECE (Professora Izaíra Silvino).

Essa professora, apesar de ser muito jovem na época dos acontecimentos aos quais se refere, e não se considerar, como ela mesma expressa, “um ser político”, no sentido de não envolver-se ainda nessas questões, revela que houve “uma mistura de invejas”, “de perseguições”, “de querer tomar o lugar do outro”, “puxar o tapete”, e que o momento político foi aproveitado para isso. Sua fala demonstra um profundo conhecimento da situação, no esboço da trajetória que traça.

Desta forma, o relato confere ao campo a qualidade de “campo de forças”, campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. Logo, as relações que nele se estabelecem são relações de força, relações de dominação, nas quais os antagonismos

prevalecem em grande medida (BOURDIEU, 2004) .

Outro recorte da fala da mesma professora revela ainda que,

O Orlando Leite foi o criador do espaço musical da UFC. Ele já trabalhava no conservatório, que era uma escola particular. Sem experiência clara sobre o que é público e o que é privado, ele juntou as duas instituições como se fossem uma só. Criou esses espaços como se fosse um espaço só, juntando o privado e o público. Só sei que aquele Curso de Música criado por ele, de repente, sem ele para dirigi-lo, foi definhando, definhando... O que fica claro pra mim, hoje, é que ele era a figura importante né? O Curso que ele criou, era gratuito, porque recebeu a autorização de funcionamento, do Conselho Nacional de Educação, a pedido da UFC. Saindo o Orlando, com o novo momento político, o do Golpe, acabou a verba para funcionamento do Curso, acabou-se o vínculo com a Universidade e instalou-se aquele processo de definhamento. Nós, estudantes, passamos a pagar o Curso... de repente, o Curso passou a ser pago, e era caríssimo. Eu estudei lá, pagando, era caríssimo. Daí, os professores foram desaparecendo [...](Id.).

A narradora foi participante dessas vivências, podendo relatar o que presenciou, acrescentando suas próprias impressões atreladas a outras experiências. “Os agentes bem ajustados ao jogo são possuídos por ele e tanto mais, quanto melhor o compreendem” (BOURDIEU, 1996, p. 142).

Outro professor apresenta sua visão sobre a convivência Conservatório/UECE em um mesmo espaço, e as relações que nele se desenrolam:

[...] Então ficou aquela coisa caseira, o conservatório funcionando ali, os cursos superiores reconhecidos. Tinha dois cursos superiores reconhecidos. Aí quando foi em 75, com a criação da Universidade Estadual do Ceará, o que precisava pra conseguir constituir uma universidade eram cinco cursos superiores... e a UECE pegou cinco cursos superiores, administração que funciona ainda ali, veterinária, enfermagem e um dos cinco era o curso superior do conservatório. Então ela encampou os professores do conservatório pra dar aula. Como tinha aquela divergência política, então, as pessoas que não faziam parte daquele comitê político, daquela associação, ficaram fora do departamento da UECE e decidiram continuar o conservatório em nível de primeiro e segundo grau e a UECE com o terceiro grau. Ao mesmo tempo as professoras que eram da UECE davam aula também no Conservatório e era no mesmo local que era o prédio da Universidade Federal do Ceará. Aí em 93 foi construído um bloco e o curso foi definitivamente pro Itaperi, ficando só o Conservatório. E logo depois a gente começou a trabalhar com o curso de extensão em música no mesmo prédio do Conservatório, da Universidade Federal do Ceará. Tudo isso aconteceu, porque na época as professoras antigas tinham uma ligação muito grande com o poder político do estado... Então, ali ninguém mexia (Professor Marco Túlio).

Observo tanto na visão do professor quanto na da professora, certo desconforto proveniente de uma insatisfação com a situação política instaurada. Havia óbvias disputas de poder, no entanto, muitas perguntas ainda permanecem sem resposta, diante do que foi praticado e do que foi silenciado. Permanece a pergunta: porque o curso superior de música do Conservatório, criado e apoiado desde o início pela UFC, com instalações escriturariamente pertencendo a essa instituição, foi tão rapidamente encampado por outra instituição? Embora tenha resposta, esse questionamento demonstra uma situação permeada de ambiguidades e arbitrariedades, consonante a um poder que se define nas relações entre os que o exercem e os que lhe estão sujeitos. Esse poder simbólico é uma forma maquiada das outras formas de poder, e, ainda que seja legitimado sem uso de força, pode transformar a visão de mundo e assim a ação sobre o mundo. Ele está na própria estrutura do campo em que se produz e reproduz a crença (BOURDIEU, 2007).

Foi importante desenvolver esse diálogo com os agentes que participaram desse histórico momento. Embora não tenham sido apenas esse professor e essa professora, os únicos que vivenciaram esses contextos, escolhi focar suas falas, devido a suas próprias narrativas haverem suprido com maiores detalhes os fatos aqui aludidos.

Cabe agora, direcionar o olhar ao foco desse capítulo: o curso de educação musical da UFC.

3.6 Da extensão ao ensino: o caminho inverso

Existem diversos entendimentos para o termo extensão, mas o que se define como comum é a indissociabilidade existente entre ensino, pesquisa e extensão, o tripé sobre o qual a Universidade se estabelece.

Na perspectiva de Silva (1996), existem diferenças entre extensão universitária e cursos de extensão. Esses cursos destinam-se a complementar conhecimento em áreas específicas. As atividades de extensão, no entanto, tidas como dever constitucional das universidades, são muito mais amplas e não se confundem com "cursos de extensão".

Considerando esse aspecto, é interessante notar que o curso de extensão em música da UFC foi criado antes mesmo do curso superior de música, evidenciando o processo inverso, ou seja, dir-se-ia que o curso de extensão em música seria extensão de que? Logo, o efeito de

complementaridade não foi contemplado no âmbito da instituição desse curso na UFC. Aquele se tornou, então, o campo de batalha de alguns para se alcançar este.

A fala dos agentes, no entanto, apresenta aspectos dessa discussão ainda não observados:

Foi bom porque a gente **partiu do campo de trabalho**, digamos assim, pra teorização, então a gente já sabia exatamente do que as pessoas iriam precisar estudando, a meu ver foi interessante, isso aí. O processo foi ao contrário (Professora Ana Cléria).

[...] a Eva Caldas que era professora da Geologia assumiu o setor de cultura lá na pró reitoria de extensão, aí **eu arquitetei** junto com ela a defesa do curso de extensão em música... porque se tinha o curso de artes dramáticas, que é um curso de dois anos, porque não ter o curso de extensão em música? (Professor Elvis).

o curso de extensão em música foi **um laboratório fantástico**, ter criado o curso de extensão em música antes do curso de graduação foi muito bom, por que a gente pode amadurecer uma série de questões, a questão do solfejo foi uma delas, a necessidade de uma opção de metodologia de solfejo, fazer essa opção de maneira consciente, o projeto pedagógico está lá dizendo isso, sem medos, sabe? (Professor Erwin).

Eu era professora na extensão, como eu não consegui nunca encantar ninguém pra criar um departamento de arte, pra criar um curso de música, eu comecei a **estudar a estrutura da universidade** e vi que se eu continuasse trabalhando só na extensão, jamais criaria um curso, porque... extensão de quê? Extensão é braço e perna... e a cabeça e o corpo tá onde? (Professora Izaíra).

[...] eles criaram um curso de extensão, sem ter uma graduação, eles fizeram o caminho inverso, **esse foi o problema**. O curso de extensão começou, aí estava a Ana Cléria dando aula, eu não sei se o Erwin estava, acho que o Elvis estava dando aula, não lembro bem. [...] Aí nós fomos trabalhar no conservatório, sempre naquela esperança de criar um curso Superior de música. E o curso de extensão já funcionando... acho que o curso de extensão funcionou bem seis anos. Esse curso de extensão só foi extinto após a criação do curso de educação musical (Professor Marco Túlio).

A visão desses agentes apresenta opiniões diversificadas ou com diferentes focos, sobre o fato de a extensão ter vindo antes do Curso superior. Para alguns, isso pode ser percebido como um diferencial na oportunidade de vivências proporcionadas antes da efetivação do curso superior. Desta forma, a prática antecedeu a teoria, ou seja, o curso foi de fato um excelente laboratório, no qual eles passaram a conhecer as realidades reais dos alunos e amadurecer questões e atitudes a serem consideradas na graduação. Foi positivo também no aspecto de instigar novas buscas de conhecimento no âmbito da estrutura universitária. Fazer

o caminho inverso, talvez não tenha sido “o problema”, posto que, haja sido tirado um grande proveito da situação em prol da criação do curso superior de licenciatura em música. A questão provavelmente, tenha sido o prolongamento de etapas que poderiam, ou não, terem sido abreviadas, retardando, dessa forma, um processo que não necessitaria ter demorado tanto a se concretizar.

3.7 Discussões acerca da Proposta Pedagógica do Curso de educação musical da UFC.

Na trajetória formativa dos sujeitos, apresentada no capítulo anterior, pode ser visualizada traços de uma escola informal, implícita em seus relatos. Essa escola esteve presente no aprendizado de rua do violão, no canto e regência de corais e em toda prática musical em espaços não sistematizados para o ensino da música. Essa escola tem uma razão de ser, fundada em uma epistemologia da prática, compreendida como “o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p.255).

Percebo, todavia, que essa prática informal desenvolvida por cada sujeito gerou neles a própria necessidade de buscar um conhecimento sistematizado. Desta forma, procuraram legitimar não apenas os conhecimentos apreendidos na experiência, mas as próprias questões que são suscitadas sobre sua prática e a partir dela.

Esse tema gerado a partir de suas trajetórias foi debatido no momento em que a proposta do curso de Educação Musical estava sendo discutida, reforçando a ideia de que a constituição desse campo pedagógico musical se funde em grande medida com seus percursos formativos.

Tais reflexões geraram uma proposta alicerçada em uma formação a partir da prática, na qual os alunos são postos em contato não apenas com as disciplinas, porém, com um leque de outras atividades que lhes são ofertadas durante o curso. Entre elas destacam-se alguns grupos musicais, como o grupo de violão, o grupo de flauta, o próprio coral da UFC, bem como outros grupos vocais que funcionam. O engajar-se em alguns desses grupos oportuniza ao aluno contribuir para uma formação significativa, em que, de forma mais efetiva possam dar sentido ao que aprendem nas disciplinas. Desta forma, entendo que o curso de educação musical herdou de sua trajetória, partindo da extensão para o curso superior, bem como da trajetória de seus agentes, a articulação entre teoria e prática, caminhando ambas em uma via

de mão única.

Nesse processo de organização do projeto do curso, outras questões de grande relevância foram suscitadas, como o teste de aptidão musical. Esse teste, que seleciona os futuros alunos da grande maioria das escolas de música, conservatórios e cursos técnico e superior de música, foi bastante polemizado durante as discussões, visto que define o perfil do aluno que deverá entrar no curso. No entanto, a postura dos entrevistados diante desse tema foi ressaltar o caráter elitista desse exame. A fala seguinte é um recorte de uma pesquisa que apresentei no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em 2008, em Porto Alegre – RS. Considero-a pertinente por esboçar o andamento dessa discussão:

Uma das grandes discussões que foram verdadeiros embates foi o teste de aptidão, muitos cursos por aí a fora usam testes de aptidão. O que é esse teste? É como se fosse um teste vocacional, pra você descobrir se aquele indivíduo tem a habilidade pra ser músico, ou tem a vocação pra ser músico ou não. Pra mim isso é contraditório num país e num estado em que a música não faz parte da educação básica e se não faz parte da educação básica, como é que eu vou descobrir talentos se ele nunca teve oportunidade de se revelar numa escola... e a gente entende que as vocações acontecem a partir do estímulo e da formação, essa formação poderia se dar ao longo do curso, então foi decidido que não teria o teste vocacional, isso é uma inovação e mostrou que a gente estava no caminho certo, porque quando nós escutamos as apresentações dos alunos do curso, a gente entende e se emociona do quanto isso é verdadeiro (Professora Ana Iório).

Essa reflexão feita pela professora, que no momento da discussão se colocava como representante da Instituição, posto que nesse período ocupasse o cargo de Pró Reitora de Graduação, revela a posição consensual a que o grupo chegou. Romper paradigmas já institucionalizados, que são decorrentes de uma sociedade estratificada, foi importante na visão dela. Ao desvelar o caráter elitista do teste, em uma região onde poucos podem pagar um estudo suplementar de música, a proposta contempla a necessidade de que todos, de forma indistinta, sejam beneficiados e não apenas aqueles que tiveram o privilégio de financiar a sua própria educação musical antes de ingressar na universidade.

3.8 O Instituto de Cultura e Arte – ICA e os mecanismos de legitimação dos agentes

É importante perceber que cada campo possui características próprias, com dinâmicas, regras e capitais específicos. Deste modo, as lutas que são geradas continuamente nesse espaço não se reduzem às disputas materiais, mas são resultados dos sentidos suscitados e legitimados socialmente.

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

Dentro do campo social desenvolvem-se espaços relacionais formados pelas instituições e pelos agentes, os quais possuem posições relativas na estrutura social. O que é válido para todos os agentes nos termos das regras do jogo do campo é sua própria sobrevivência, ou seja, a manutenção dos meios de preservação deste.

Há, no entanto, uma luta antagônica que resulta de relações de poder internas ao campo. Nestas formas de confronto que subsistem em seu interior, as estratégias se voltam para o interesse em conservar ou reproduzir as formas de capital. Nesse espaço a atuação e representação dos agentes são direcionadas por estruturas objetivas socialmente estabelecidas.

A produção de tal reconhecimento por parte dos sujeitos dessa pesquisa deu-se ao longo de suas trajetórias, nas diversas formas de mecanismos socialmente estabelecidos para legitimá-los como docentes do ensino superior de educação musical. Para chegarem a ocupar essa posição eles passaram por um processo de acúmulo de capital cultural, direcionado por um *habitus* que regeu suas escolhas e tomadas de posição durante seus percursos formativos. Assim, eles se graduaram em música, a maioria cursou o mestrado, alguns já possuem doutorado, outros ainda transpõem os degraus da pós-graduação. A entrada na docência do ensino superior, no entanto, não se procedeu da mesma forma para o grupo. Ainda que todos tenham passado pelo processo normal de efetivação profissional através de concurso público, os caminhos foram diversificados, como se expressa na seguinte declaração:

O Erwin, a Ana Cléria e o Marco Túlio, em princípio não poderiam dar aula na graduação, mas como o nome deles estava no projeto de criação do curso e o Conselho Universitário aprovou o projeto de criação do curso, na hora que o Conselho Universitário fez isso, ele autorizou indiretamente a esses professores darem aula no 3º grau... (Professor Elvis).

O professor se refere à forma como esses três professores foram efetivados no ensino superior. Os três entraram no curso de extensão através de concurso público, eram professores efetivos do curso de extensão em música, do qual se originou o curso de licenciatura em

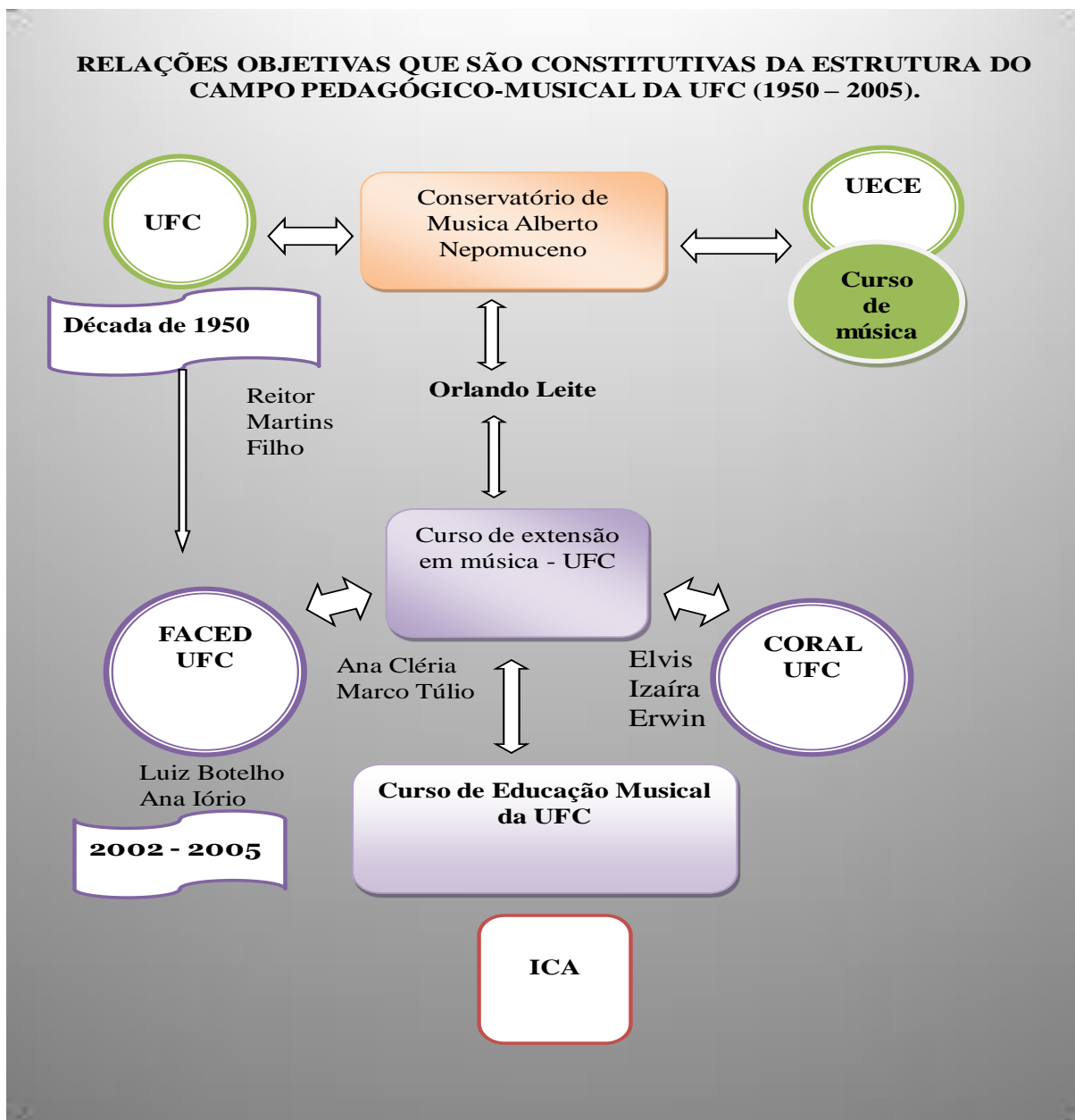
educação musical da UFC. Contudo, o fato de seus nomes terem constado no documento de criação do curso, aprovado pelo Conselho Universitário, outorgou-lhes o reconhecimento necessário para que se tornassem professores do ensino superior.

O ICA nos absorveu, somos incorporados ao ICA, os três efetivos, que sou eu a Ana Cléria e o Erwin. Do curso de extensão, fomos incorporados ao ICA no curso Educação Musical. Eu não sou da educação eu sou do ICA, pelo projeto da unidade acadêmica eles absorveram a gente... (Professor Marco Túlio).

Embora a fala do professor dê ênfase ao fato do Instituto de Cultura e Arte – ICA tê-los incorporado, é importante ressaltar que esse ajuste foi feito antes pela Faculdade de Educação – FACED e só depois o curso passou a fazer parte do ICA. Como uma plataforma não cai de uma só vez, dando espaço para outra, da mesma forma as coisas acontecem processualmente. O curso de licenciatura em educação musical da UFC ainda é uma criança dando seus primeiros passos. A plataforma da FACED, que o mantinha ainda não caiu de todo para dar lugar ao ICA, vive-se a fase de transição de uma para a outra. Nesse contexto, alguns professores do curso de música ainda estão vinculados à FACED e outros já estão com sua situação resolvida com o ICA. Desta forma os agentes adquirem legitimidade, e o campo pedagógico musical solidifica suas bases estruturais.

Finalizando o capítulo aponto, a título de resumo, as relações objetivas que são constitutivas da estrutura do campo pedagógico musical da UFC, a partir da figura que se segue, um quadro demonstrativo composto pelos principais agentes e Instituições envolvidas na constituição do campo pedagógico musical da UFC. Neste esboça-se as relações desenvolvidas na década de 1950 entre as Instituições UFC e Conservatório Alberto Nepomuceno mediadas pelas ações e intenções do Sr. Reitor Martins Filho e o Professor Orlando Leite. Três décadas depois o diálogo se amplia a mais uma instituição, a Universidade Estadual do Ceará – UECE, que encampa o curso de música do Conservatório. A partir dos esforços dos professores Orlando Leite, Izaíra e Elvis o curso de extensão em música é criado. Este passa a agregar à luta do professor Elvis o empenho de outros professores como: Erwin, Ana Cléria e Marco Túlio. O coral da UFC também teve indiscutível papel nessas relações, quer em manter a unidade do grupo, quer em servir de laboratório de atividades vocais e teatrais. A Faculdade de Educação – FACED-UFC entra em cena como espaço onde o curso de educação musical encontra seu primeiro abrigo, no período das discussões para sua instituição. Ressalta-se, nessa fase, o importante papel do professor Luiz Botelho e da professora Ana Iório, ambos da Faculdade de Educação. Desta forma, o

Curso de Licenciatura em Educação Musical emerge no contexto de um campo já consolidado.



“il.color.” FIGURA 1. PRINCIPAIS AGENTES E INSTITUIÇÕES ENVOLVIDOS NA COMPOSIÇÃO DO CAMPO PEDAGÓGICO MUSICAL DA UFC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formação e campo

Todos os esforços até aqui empreendidos foram focalizados em investigar o processo de constituição do campo pedagógico-musical da UFC e do *habitus* dos docentes que o compõem.

De todo o panorama apresentado, compreendi que os sujeitos se formam em múltiplos espaços, tempos e contextos. Observei que essa constituição do ser não se dá com base em grandes acontecimentos ou forjada por amplas revoluções e rupturas. Ela emerge sutilmente das experiências cotidianas que os agentes vivenciam em suas histórias. Inicia no ciclo familiar, que em um processo de socialização básico, fornece o suporte para as experiências subseqüentes, apreciadas no âmbito das aprendizagens escolares. A partir destas, são construídos uma série de artefatos que já se manifestam como culturais na expressão de costumes, crenças, comportamentos, valores, instituições e regras morais. Nesse aspecto, o *habitus* se assemelhou à cultura e a forma como eles foram se apropriando desses componentes culturais esculpiu os sutis contornos de uma identidade física/espacial, social e cognitiva, forjada no contexto de suas trajetórias.

Daí compreender que as trajetórias são físicas, no sentido em que os músicos desenvolvem uma cultura física; eles (as) adquirem uma assimetria corporal característica da atividade musical, seja ao tocar violão, ao reger câro, ao cantar em câro, entre outras. A prática cultural passa a ser expressa no corpo, está marcada no corpo, ela é incorporada. Eles (as) se modificam fisicamente, adquirem uma nova *héxis* corporal. O *habitus* é assim incorporado. O deslocamento físico/espacial também se apresenta na trajetória desses artistas, como elemento de formação, na fusão de culturas, de experiências itinerantes, no fluxo circulante de informações, pensamentos e imagens.

Logo, as trajetórias também são sociais, posto que os agentes passem por todo um processo de inserção social, que se apresenta desde o ambiente familiar, percorre os espaços escolares e chega ao campo da profissionalização. Nesse processo ele se transforma, sofre mudanças de ofício, de salários, de modo de vida, assume novas posições no jogo social.

Além disso, as trajetórias são cognitivas. Elas expressam os diversos contextos de aprendizagens vivenciados por cada agente, revelando aspectos que se apresentam como princípio formador.

Assim, a ideia do trabalho está densamente conectada a uma compreensão dinâmica da história desses sujeitos. Logo, as narrativas iniciam numa determinada situação social, cognitiva e espacial e se movimentam, migrando para outros contextos sociais, cognitivos e espaciais. Todos esses componentes dão sentido à construção do *habitus*, que se apresenta como integrador das experiências passadas e presentes.

Considero que as trajetórias dos agentes aqui apresentadas desvelam a constituição de um *habitus* pedagógico musical. Este se originou no espaço familiar, a partir de vivências proporcionadas que delinearão seus valores, seus gostos, seus costumes, suas escolhas, suas práticas. Esses artefatos compuseram uma herança em forma de capital cultural que os influenciou em sua adaptação ao ambiente escolar.

As disposições agregadas pelos agentes, quer, na família, na escola, na universidade ou em outros espaços e contextos de formação, conduziram suas ações, deliberaram estratégias, dentro de um plano, que, mesmo não sendo intencional incorpora um sentido do jogo da vida social.

Nessa caminhada a prática revelou-se como fundamento para a construção das concepções e formas de agir dos agentes dentro do campo. Isso se destacou em uma formação amplamente fundamentada em contextos da prática musical, desenvolvida em âmbitos da informalidade e legitimada nos espaços acadêmicos.

Compreendo que o caminho do músico foi destacado a princípio nas vivências dos agentes e que foi delineando neles um *habitus* musical. Este se compôs não apenas de saberes musicais, mas de um cotidiano musical, de posicionamentos estéticos, da percepção da função político-social que a música exerce na coletividade.

Na composição desse *habitus* estiveram presentes diversos elementos de suas trajetórias, situações que forjaram essas disposições duráveis incorporadas pelos agentes. Destas, destaquei as experiências que mais fizeram parte do que chamo de cotidiano musical dos sujeitos: o canto e regência coral, o tocar na noite, reger coro empresa, o tocar em orquestra, o produzir espetáculo, o desenvolver método de ensino instrumental, o criar curso

de extensão em música, o trabalhar com música experimental. Algumas dessas vivências foram compartilhadas em alguns momentos entre alguns e outras foram praticadas individualmente, em relação ao grupo de professores. Importante, no entanto, é compreender que tais experiências produziram visões, percepções, desenvolveram habilidades, construíram e ampliaram competências, definiram valores estéticos, enfim, foram fundamentais para constituí-los como músicos.

Tais contextos, aliados aos meios adquiridos na socialização familiar e escolar, e, à prática docente, delinearam um *habitus professoral*. Esse *habitus* encaminhou os agentes para um determinado campo que não é mais o campo musical, mas uma interseção entre este e o campo educacional. Nesse intercâmbio novas formas de pensar e agir foram estabelecidas, constituindo o ser professor de educação musical.

No cotidiano os agentes aprenderam a ser professor e ao adequarem suas escolhas desvelaram formas de conservação no jogo social.

Nesse sentido, compreendo que a formação dos professores foi um tema que permeou todo o contexto desenvolvido na pesquisa. A ideia de formação esteve presente no diálogo mantido entre o aporte teórico que deu sustentação a esse trabalho e a subjetividade dos agentes expressa em suas narrativas, ampliando os espaços de discussão.

Falar de formação e falar da constituição de um campo, no entanto, é referir-se a duas expressões que pertencem a tradições epistemológicas distintas. Contudo, se a formação for percebida como um dos eixos da constituição de um campo, no caso, de um campo artístico ou educacional, a ideia de formação aproxima-se da ideia de campo. Ou seja, o que se discute como formação assume uma característica de visibilidade no processo de definição de um determinado campo.

No contexto enfocado nesse estudo, compreendo que os percursos formativos dos agentes que trabalharam na estruturação do campo pedagógico musical que processualmente se constrói na UFC, perpassam a própria trajetória de constituição desse campo e muitas vezes se fundem com ela. Considero campo como um espaço de mudanças permanentes, onde os agentes sociais são o produto da história, da história de todo o campo social e da experiência acumulada no curso de uma determinada trajetória em um sub-campo determinado.

Assim, das lembranças dos sujeitos, de fatos que para eles foram marcantes em seu trajeto musical, procurei reconstituir o rumo de sua formação nesse campo. Tais lembranças reforçam a ideia do *habitus* na qualidade de disposições incorporadas pelos agentes e que são exteriorizadas nas tomadas de decisões.

Nessa abordagem, as trajetórias dos sujeitos, enquanto educadores musicais e constituintes de um campo pedagógico musical esboçam um processo formativo, no qual a educação informal teve um importante papel. Desse aspecto, percebo o caráter de validade do aprender a partir de experiências não sistematizadas.

Nesse caso, o currículo desenvolvido no âmbito da informalidade estruturou, em grande medida, tanto as práticas musicais quanto as práticas pedagógicas de alguns dos agentes. Essa aprendizagem em contexto, esse conhecimento que emerge de situações práticas patenteia a diferença entre saber a respeito de algo e saber fazer algo. Nesse caso, eles aprenderam a ser professor construindo a base de seus conhecimentos na própria ação de ensinar.

Essa formação empírica, esse currículo informal, ou seja, essa escola desenvolvida na informalidade, na qual nossos sujeitos estruturaram suas práticas musicais têm uma razão de ser, posto que se fundamente em uma epistemologia da prática em que seus conhecimentos são construídos em contexto, em situação.

Nesse sentido, a trajetória desses agentes se funde com a emergência desse campo pedagógico musical, se observarmos que esse contexto, delineado em seus percursos formativos, foi levado para o momento em que a proposta do curso de Educação Musical estava sendo discutida. Esses pressupostos de uma formação fundamentada na prática ao serem incorporados ao projeto do curso tomaram forma em atividades musicais “extra” curriculares ofertadas aos alunos.

As trajetórias individuais aqui analisadas forneceram um conjunto de pistas que geram afinidades e reconhecimentos mútuos e concomitantemente estranhamentos exteriores. Estes aspectos se desenvolvem em um determinado contexto espacial e, ao mesmo tempo, permitem identificar, na vivência dos agentes, um conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas nesse campo pedagógico-musical em formação na UFC.

Essa caminhada aqui empreendida levou-me a visualizar diversos aspectos até então não despertados em mim, acerca desse campo mediado pela educação e pela música. Dentre eles chamou-me a atenção o atual debate sobre o retorno da música ao currículo das escolas brasileiras, especialmente por observar que, mesmo o ensino de artes já sendo obrigatório na educação básica, não há valorização desse tema pelas escolas, como essencial ao processo pedagógico. Isso se reflete em diversos aspectos como na baixa carga horária destinada ao conteúdo de artes em relação a outras disciplinas, bem como a contratação de profissionais não qualificados para essa modalidade de ensino.

A discussão tem se tornado pauta constante nos diversos eventos científicos ligados à área musical. Vários são os aspectos ressaltados nessas agendas, concernente ao destino da educação musical no Brasil. No entanto, têm se demonstrado uma convergência de idéias dos educadores e profissionais da área o retorno do status da música como componente curricular na educação básica. Essas discussões têm fomentado diversos debates que aos poucos têm formalizado propostas, dando um novo rumo à educação musical nas escolas brasileiras.

Ainda que a educação musical venha ganhando espaço nas últimas décadas, como área de conhecimento, uma das grandes lutas dos profissionais têm sido por sua inclusão no currículo das escolas do país.

Após vários anos de luta das diversas entidades e profissionais da área pelo retorno da música ao currículo escolar, deu-se um grande passo nessa direção com a aprovação do PL 2732/08, pela Comissão de Educação e Cultura. O contexto do Projeto de Lei, altera a LDB 9394/96, estabelecendo que a música deverá constituir conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de artes na educação básica.

O Projeto foi aprovado por unanimidade na Câmara dos deputados e sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A nova legislação tem sido recebida com simpatia, mas ao mesmo tempo com certa inquietação pela comunidade de educadores, no que se refere à viabilidade prática da proposta. Os questionamentos são vários e se desdobram em dúvidas quanto à estrutura física das escolas para o ensino da música, quanto à diversidade cultural no que se refere às escolhas individuais de qual arte eleger, quanto ao direito de outras artes ao mesmo espaço delegado à música, quanto ao professor que deverá ministrar o conteúdo e sua formação, quanto à adequação da carga horária. Enfim, uma série de itens que vão se revelando na medida em que a lei saia do papel e tome forma dentro do cotidiano da escola.

Uma das grandes questões que tem sido debatida refere-se ao professor. Que profissional estará preparado para suprir essa demanda, considerando que tocar bem não implica em ensinar bem e que a prática do professor de sala de aula não se confunde com a atuação do educador musical?

Embora, o artigo, que determina que o docente deva ter formação específica na área, tenha sido vetado pelo Presidente, a aprovação da Lei, requer certa preocupação com o perfil do profissional a suprir tal demanda. Avalia-se a necessidade de um profissional que esteja qualificado para exercer a função pedagógica aliada a conhecimentos musicais. Considerando que para atender o grande número de escolas em todas as séries é necessário um número muito significativo de professores, prevê-se, uma grande procura pelos cursos de licenciatura em música.

No Ceará, até o momento, essa graduação é ofertada em duas instituições públicas de ensino superior, a Universidade Federal do Ceará - UFC e a Universidade Estadual do Ceará - UECE, localizadas na capital do estado. Enquanto isso a formação musical da grande maioria continua sendo feita nos espaços informais de forma assistemática ou em alguns casos, em instituições particulares como escolas de música ou conservatórios, deixando sempre a marca da desigualdade de oportunidades.

Compreendo que o retorno da música ao currículo do ensino básico passa inevitavelmente pela necessidade de investimento na formação do educador musical. Cabe, portanto que se empreendam pesquisas e se formule propostas de formação nessa direção, que busquem dar respostas a essas questões.

Por fim, é importante, acrescentar a toda essa reflexão, aqui iniciada, o pensamento de Luciana Del Ben e de outros autores no âmbito do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, para manter o sentido de continuidade dessa discussão:

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

Esse é um dos grandes desafios ao qual a educação musical deverá se lançar nesse início de milênio. A discussão, portanto, não se esgota na aprovação da Lei, posto que suscite um amplo leque de questões que irão sendo evidenciadas na prática. Também não se exaure no debate hora suscitado. Este, no entanto, trata-se de uma instigação aos nossos instintos de pesquisadores e oportuniza problematizar essas questões adentrando aos espaços onde elas se formalizam, onde se faz a educação pública, em busca de repostas a tais inquietações.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **O fascínio do vivo, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro, CPDOC, 2003. Disponível em <www.cpdoc.fgv.br >. Acesso em: 19 jan. 2007

ARROYO, M. **Transitando entre o Formal e o informal**: um relato sobre a formação de educadores musicais. Anais do VII Simpósio Paranaense de educação musical. Londrina: 2000. P.77 – 90.

ANDRADE, M: **Pequena História da Música**. Belo Horizonte, MG: Editora Itatiaia Ltda, 1987. 226 ps.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BERTOLLETTI, VA, AZEVEDO MLN. **Pierre Bourdieu e a relação entre o *Habitus* e a educação**: algumas considerações. Arquivos do Mudi (online). 2007; v. 11, 199-204. 2006.

BEYER, E. Educação Musical no Brasil: tradição ou inovação? In: ANAIS DO ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3. 1993. Salvador. **Anais...** Salvador: ANPPOM, 1993. p. 97-115.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Álvares et al. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de La pratique**. Genève, Lib. Duoz, 1972.

_____. O mercado dos bens simbólicos. In: **A economia das trocas simbólicas**. (org. Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974. Pp. 99-181.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Coisas Ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. (original em francês, 1987).

_____. Esboço de uma teoria da prática. IN: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu/ Sociologia**. Trad. Paula Montero. 2ªed. São Paulo: Ática, 1994, p. 46-81(Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **Razões práticas**: por uma teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: CATANI A, NOGUEIRA MA (ORG). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Os Fundamentos históricos da razão in: **Meditações Pascalinas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia do campo científico. Tradução: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **A produção da crença:** contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

_____. **O Poder simbólico.** Tradução: Fernando Tomáz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BARBOZA, JJ. **História Oral e Hermenêutica.** Caderno de Criação. UFRO/Centro de Hermenêutica do Presente, nº 105, ano I, Porto Velho, agosto, 2002. Disponível em: <http://www.primeiraversão.unir.br/artigo105html>.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, JC; PASSERON, JC. **A profissão de sociólogo –** Preliminares epistemológicas. Petrópolis, Vozes, 1999.

BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Revista **Em Pauta**, Porto Alegre: Curso de pós graduação em música. v.1, nº 1, dez, p.148-174. 1989. UFRGS.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997. v. 6: Arte

CAMPOS, MC. **A Educação Musical e o Novo Paradigma.** Ed. Enelivros, RJ, 2000.

CATANI, A. NOGUEIRA, MA. (ORG). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo, Cortez, 1995.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência –** aspectos da cultura popular do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COSTA, JS & OLIVEIRA RMMA de. **Olhar de professor,** Ponta Grossa, 10(2): 23-6, 2007. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

COSTA, MZ. **Os professores de arte das escolas municipais de fortaleza e seus saberes de experiência.** Universidade Federal do Ceará, 2004 (dissertação).

DEL BEN, L. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de ensino fundamental. **Em Pauta**, Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música da UFRGS, v. 12, n. 18/19, abr/nov, p. 65-93. 2001.

_____. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Revista de performance musical**, Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v. 7. 2003.

_____. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2006. Rio de Janeiro. **Anais ...** Brasília: ANPPOM, 2006. p.

ECCO, H. **Apocalípticos e integrados.** São Paulo: Editora Perspectiva. 1976.

ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. **Caderno de resumos...** Uberlândia: ABEM, 2001. p. 27.

FERREIRA, MAV. Meditaciones Pascalinas; Pierre Bourdieu, Barcelona, Anagrama (1999). **Interstícios. Revista sociológica de pensamiento crítico**, Vol 2, No 2 (2008).

FONTEERRADA, M T O. **Música, conhecimento e história: um exercício de contraponto**, In: Encontro Anual da ABEM. Salvador, 1992.

FUCCI AMATO, R. C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **OPUS. Revista da ANPPOM** (Online), v. 12, p. 144-165, 2006.

GATTAZ, A. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIRY. JCSB. (org). **(Re) introduzindo a História Oral no Brasil**. São Paulo. Ed Xamã, 1996. P 135 – 40.

GOLDEMBERG, R. . Educação Musical: A Experiência do Canto Orfeônico no Brasil. **Revista Pro Posições**, Campinas, SP, v. 6, n. 3, p. 103-109, 1995.

GOMES, CHS. **Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida**. Dissertação de mestrado. Departamento de musica da UFRGS. Porto Alegre: 1998.

HENTSCHKE, L; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: ANAIS DO ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3. 1993, Salvador. **Anais ...** Salvador: ANPPOM, 1993. p. 47-64.

HERNÁNDEZ, M M S. A importância dos festivais na formação do artista. **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.1, p.172-177, out. 2000

HORKHEIMER, M; ADORNO, T W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KATER, C. Aspectos Educacionais do Movimento Música Viva. **Revista da ABEM**, nº1, ano I, maio, 1992.

_____. **Musica Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção a modernidade**. São Paulo: Musa & Atravez, 2001.

KIEFER, B. **História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX**. 4. ed. Porto Alegre: Movimento, 1977. (Coleção Luís Cosme, v. 9)

LAREAU, A. **A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82. dez. 2007.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU,

1986.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3. ed. Porto alegre: Art med editora, 2003.

MARIZ, V. **História da Música no Brasil**. 4a ed. Rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MATEIRO, T. **A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares**. Revista do Centro de Educação da UFSM edição 2003 vol. 28 nº 02. Disponível em www.ufsm.br/ce/revista

MATOS, E. **Um inventário luminoso ou um alumiário inventado: uma trajetória luminosa de musical formação**. Tese. Programa de pós graduação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2007.

MIZUKAMI, MG. Casos de Ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZCZ, A. & MELLO, RR.(orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. São Paulo, Papirus Editora, 2000. p.139-161.

MIZUKAMI, MGN. & REALI, AMM. (orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes contextos e práticas**. São Carlos/SP, EDUFSCar, 2002.

NAPOLITANO, M. **História & Musica: história cultural da musica popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NEVES, JM. **Música Contemporânea Brasileira**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981. 194 ps.

NOGUEIRA, CMM E NOGUEIRA, MA. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002

NOGUEIRA, MA.; NOGUEIRA, CMM. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, António (Org.) - **Vida de professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Ed., 1992a, pp. 11/30.

_____. Formação de professores e profissão. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

OLIVEIRA, A J. A Educação Musical no Brasil: ABEM. **Revista da ABEM**, n.1, Ano I, p.35-40, maio 1992.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu/ Sociologia**. Trad. Paula Montero. 2ªed. São Paulo: Ática, 1994, p. 46-81(Coleção Grandes Cientistas Sociais).

PAZ, EA. **Pedagogia musical brasileira no século XX**. Brasília: MusiMed, 2000.

PILATTI, LA. Pierre Bourdieu: apontamentos para uma reflexão metodológica da história do esporte moderno. **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 11 - N° 97 - Junio de 2006.: Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd97/bourdieu>. Acesso em: 02/12/2007.

QUEIROZ, MIP. **Relatos orais:** do “indizível” ao “dizível”. Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

ROGÉRIO, P; ALBUQUERQUE, LB. **Pessoal do Ceará:** um currículo musical híbrido. In: MORAES, SE (Org.). Currículo e Formação Docente: um diálogo interdisciplinar.. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, v. 1, p. 180-201.

ROMANELLI, O O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis:Vozes, 2005.

SANTOS, ACA. **Fontes Oraís:** testemunhos, trajetórias de vida e história. Comunicação apresentada na Semana Comemorativa do sesquicentenário do arquivo público do Paraná. Curitiba, 7 abril 2005.

SETTON, MGJ. . A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. maio/ago, p. 60-70, 2002.

SCHRADER, E. **O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará:** 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes. Dissertação de mestrado. Mestrado Interinstitucional em Música Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: 2002.

SILVA, EH; ANDRADE, RMB. A sociabilidade em ondas sonoras: as audiências e o rádio dos anos 50 e 60 em Fortaleza. **Revista de Humanidades (UNIFOR)**, v. 23, p. 7-16, 2008.

SILVA, MA. **Reflexões sobre o método Jaffé para instrumentos de cordas:** a experiência realizada em Fortaleza. Dissertação de mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós graduação em música. Universidade Federal da Paraíba: 2008.

SILVA, OD. **O que é extensão universitária?** Palestra proferida no II Simpósio Multidisciplinar "A Integração Universidade-Comunidade", em 10 de outubro de 1996. Disponível em: <http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/oberdan9.html>. acesso em: 11/02/2009.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante.** (trad. Marisa Trenc de O. Fonterrada & Magda R. Gomes da Silva & Maria Lucia Pascoal). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOUZA, J. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9., 1996. Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996. p. 80-96.

_____. Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001a. Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte:ANPPOM, 2001a. p. 16-18.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA

EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001b. Uberlândia. **Anais ...** Uberlândia: ABEM, 2001b. p. 85-92.

SOUZA, Z R. **Eu despedi o meu patrão**: um estudo sobre o trabalho e a formação profissional no campo da música. Dissertação. Orientador: Ricardo Goldemberg. Data da defesa: 26/06/2008. Instituto de artes/ UNICAMP.

SUBTIL, M. J. **Música midiática & o gosto musical das crianças**. 1ª. ed. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2006. 159 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, São Paulo, ANPEd, Jan/Fev/Mar/Abr. de 2000, p.5-24.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes, 2002.

UFC. **Projeto Pedagógico de Curso**: graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação. Fortaleza: Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA NARRATIVA (História de Vida)

De como me tornei professor (a) de Educação Musical

O *hábitus* pedagógico musical de professores (as) de educação musical da UFC.

Data e local da entrevista:

Nome do entrevistado:

Formação:

Antes de qualquer coisa quero te esclarecer em poucas palavras sobre o que é essa pesquisa. Estou tentando apreender a partir das trajetórias dos professores do curso de educação musical a constituição desse *habitus* pedagógico musical de vocês, ou seja, compreender como vocês se constituíram em professores do Curso de Educação Musical. Então, como meu instrumento de pesquisa não é propriamente a entrevista, pois eu trabalho com história de vida, nós não iremos fazer um jogo de perguntas e respostas, mas a partir de alguns temas que vou te dar, você narrará a sua trajetória de vida.

I – As primeiras experiências: apreensão do mundo social

A princípio gostaria que você começasse a discorrer, bem a vontade, sobre suas primeiras experiências relacionadas ao seu meio familiar, a origem familiar, a educação, os conflitos, os gostos, as proibições, as preocupações, os princípios morais. Esse contexto bem próprio da família.

II – O músico: aprendizagem informal/formal

Como você adentrou ao campo musical: Fale sobre experiências anteriores; sobre o período em questão, onde você estava, o que fazia na época, que espaços você costumava frequentar.

III – O Professor: aprendizagens e práticas

Em que momento de sua vida você começou a ensinar; onde; Fale sobre suas primeiras experiências como professor (aprendizagens e práticas); que projeções fazia acerca da profissão; Como se vê como professor hoje?

IV – O campo pedagógico musical1.

Como você vê a constituição do campo pedagógico musical na UFC? Sua participação no processo. Fale sobre sua percepção acerca do diálogo entre os diversos agentes envolvidos (instituições/educadores/educadores musicais) na formação desse campo.

V – A Educação Musical na atualidade

Como você vê a perspectiva de obrigatoriedade da música na educação básica hoje? Limites e possibilidades da lei; Você teria alguma sugestão para solucionar a problemática gerada?

APÊNDICE B

ROTEIRO COMPLEMENTAR

De como me tornei professor (a) de Educação Musical

O *hábitus* pedagógico musical de professores (as) de Educação Musical da UFC.

Data e local da entrevista:

Nome do entrevistado:

Formação:

1. Profissão dos pais e titulação escolar alcançada.
2. Seus pais tinham condição financeira para lhe proporcionar viagens, cursos, ou outro tipo de oportunidade de aquisição de conhecimento além da escola?
3. Você acha que sua família fez um amplo investimento em sua formação escolar? Por quê?
4. Em que tipo de escola você estudou durante a infância e adolescência? (Pública, privada, de pequeno ou grande porte)
5. Falar um pouco sobre as experiências escolares (dificuldades, ajustes, confrontos, notas)
6. Qual a importância das experiências escolares para sua escolha profissional?
7. Em sua opinião o que possibilitou seu avanço rumo ao Ensino Superior e às opções profissionais?
8. Onde você mora? (só bairro) Tipo de moradia (casa/apartamento, própria/alugada, ampla/pequena). Possui dependentes? Moram com você?
9. Há diferenças salariais entre o grupo de professores efetivos?
10. Quais suas concepções acerca de si como profissional?