

A formação de um campo em educação musical nas escolas de Educação Básica de Fortaleza

The formation of a field in musical education in elementary schools in the city of Fortaleza, Brazil

Conceição de Maria Cunha¹

Universidade Federal do Cariri, UFCA, Juazeiro do Norte, CE, Brasil

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a formação de um campo em educação musical nas escolas públicas de Educação Básica do município de Fortaleza, Brasil. Fundamenta-se nos estudos praxiológicos de Bourdieu e ressaltam-se as relações dialéticas entre o campo e o *habitus* e as concepções de educação musical na contemporaneidade ponderadas por Kraemer (2000), enfatizando que os conhecimentos pedagógico-musicais são complexos, dependentes de outras disciplinas, em especial das ciências humanas. Foram investigados cinco professores licenciados em Música pela Universidade Estadual do Ceará que lecionam a disciplina de Arte nas escolas citadas. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa, com aproximações etnográficas em educação, fundamentada nas teorias de formação de professores e nos estudos de educação musical. Com as análises dos dados, categorizadas pela análise de conteúdo, foi possível conhecer os conceitos do que seja educação musical para os professores, os quais podem passar por mudanças e adaptações a partir das necessidades educacionais emergentes no chão da escola. Conclui-se que as atitudes pedagógico-musicais dos professores devem ser sensíveis aos fatores sociais e culturais dos alunos, considerando a complexidade em que emerge o meio educacional. Verificou-se que a formação de um campo em educação musical nas escolas públicas de Educação Básica dessa cidade ainda passa por um processo de construção, não sendo configurado como um *habitus*, de acordo com as definições de Bourdieu. Entretanto, as práticas dos professores versam sobre a formação de um campo definido em educação musical na escola formal.

Palavras-chave: Educação musical, Práticas pedagógicas musicais, Praxiologia.

Abstract

This research aimed to understand the formation of a field in musical education in public elementary schools in the city of Fortaleza, Brazil. The investigation was based on Bourdieu's praxeological studies, and highlighted the dialectical relations between the field and *habitus* and the musical education concepts in contemporaneity as proposed by Kraemer (2000), emphasizing that the musical teaching skills are complex, dependent on other disciplines, in particular the humanities. Five teachers teaching music at public schools were interviewed. Methodologically, a qualitative approach was chosen under the ethnographic framework in education, based on the teacher training theories and studies of musical education. After analyzing the data, categorized by content analysis, it was possible to determine concepts of what the teachers meant by musical education, which may undergo changes and adaptations from the emerging educational needs on the school grounds.

¹ Licenciada em Música e Mestre em educação pela Universidade Estadual do Ceará, professora Assistente da Universidade Federal do Cariri. E-mail: ceicacunha@gmail.com

We conclude that the pedagogical and musical attitudes of teachers should be sensitive to social and cultural factors of students, given the complex picture that emerges from the educational environment. It was found that the formation of a field in musical education in public elementary schools of this city is still undergoing changes, and as such it should not be configured as a *habitus*, according to Bourdieu's views. However, teachers' practices do contribute towards the strengthening of the formation of a field defined in musical education in formal school.

Keywords: Musical education, Musical teaching practices, Praxeology.

Introdução

A partir de uma das reflexões obtidas com a pesquisa realizada durante o mestrado acadêmico em Educação, a qual investigou as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam Arte-Educação nas escolas públicas municipais de Fortaleza, enfocando suas concepções sobre educação musical, o presente artigo foi elaborado com o objetivo de compreender a formação de um campo em educação musical nas escolas públicas de Educação Básica do município de Fortaleza.

A abordagem metodológica usada foi a do tipo qualitativa com aproximações etnográficas em educação (ANDRÉ, 2000), em que foram investigados cinco professores licenciados em Música que lecionam a disciplina de Arte-Educação no Ensino Fundamental II das escolas públicas desse município.

Visando a compreender a formação de um campo em educação musical nas escolas públicas municipais de Educação Básica em Fortaleza, o texto teve como fundamentação os estudos praxiológicos de Pierre Bourdieu (1983, 1994, 2007) e as concepções de educação musical na contemporaneidade ponderadas por Kraemer (2000).

Descreveremos, a seguir, algumas considerações sobre a concepção de educação musical e o ensino da música na Educação Básica atual, bem como os conceitos referentes à formação de campo e *habitus*, a partir dos estudos praxiológicos de Bourdieu (1983, 1994, 2007). Após essas explanações, analisaremos, à luz desses fundamentos, como vem sendo formado um campo em educação musical nas escolas públicas em questão.

As concepções de educação musical na contemporaneidade e o conhecimento praxiológico

As práticas pedagógicas musicais vêm sendo objeto de estudos de muitos pesquisadores, em especial na Educação Básica, que visam a conhecer e compreender os significados e interações dos fazeres musicais na formação social e cultural dos educandos, em que o ensino da música, nessa modalidade de ensino, não tem o objetivo de formar instrumentistas, mas o de desenvolver a sensibilidade artística dos alunos, ampliando o seu capital cultural e instigando-os à apreciação estética das artes, sobretudo da música. Muitos educadores musicais se questionam: Que métodos ou metodologias de educação musical vêm sendo favoráveis aos fazeres musicais dos professores e alunos em sala de aula?

No fim do século XIX, alguns pedagogos musicais já apontavam métodos de musicalização que poderiam ser desenvolvidos em salas de aula visando a iniciar crianças na música; eles defendiam a valorização da música folclórica infantil, do canto coletivo, da expressão corporal e do estudo rítmico como possibilidades de melhores desenvolvimentos nas práticas musicais, ou seja, métodos que estimulassem a criança a desenvolver suas percepções rítmicas, melódicas e estéticas, tornando-a sensível ao mundo artístico e, posteriormente, sentirem-se atraídos a aprendizagem de um instrumento musical².

Na contemporaneidade, a complexidade vivenciada dentro da escola nos leva a reavaliar tais metodologias de ensino musical e suas aplicabilidades em salas de aula – muitas delas inadequadas, nas condições físicas e materiais de que o professor dispõe, para o melhor desenvolvimento desses métodos. Mas o que vem a ser “educação musical” em salas de aula tradicionais da Educação Básica brasileira?

No intuito de compreender as percepções de educação musical na contemporaneidade, buscou-se conhecer um pouco dos estudos de Kraemer (2000), que vem instigando discussões sobre o ensino da música. Em seus estudos, o autor apresenta duas concepções do que viria a ser *educar musicalmente*. A primeira refere-se à prática musical educacional, encontrada em vários lugares, indo para além das instituições escolares. Assim, percebe-se que as relações musicais são construídas culturalmente em determinadas circunstâncias, sejam elas intencionais ou não. Já a segunda foca os conhecimentos pedagógico-musicais, complexos e dependentes de outras disciplinas, em especial das ciências humanas, já que tratam das relações entre o indivíduo e a música, sendo necessário que o educador musical possua conhecimentos amplos que possam melhorar os ensinamentos aos educandos, apoiados na filosofia, na sociologia, na antropologia, na pedagogia e em outras.

Vê-se que as relações musicais na contemporaneidade estão cada vez mais imbricadas à complexidade das relações sociais e culturais dos indivíduos. Como atender às demandas escolares com o multiculturalismo presente no contexto escolar, incorporando toda a complexidade cultural e os desafios sociais contidos na Educação Básica? Ainda na compreensão de Kraemer (2000),

[...] as posições pedagógico-musicais são dependentes das opiniões sobre sentido musical, que são esclarecidas pela estética. A pedagogia da música tem perguntas sensíveis sobre a percepção e sobre o conhecimento, sobre julgamentos estéticos, sobre o pensamento, sobre a maneira de agir e sentir, sobre o conhecimento de caráter linguístico e icônico da música, sobre a experiência corporal e estética, sobre a ética e cultura, com vistas a abarcar os problemas de apropriação e transmissão da música (KRAEMER, 2000, p. 53).

Numa probabilidade de responder à pergunta acima, o educador musical pode vislumbrar as possibilidades e os limites que conseguem atender às demandas da sala de aula, estruturando um currículo que possa acatar questões éticas e culturais dos educandos. Souza (1996) aponta elementos relacionados às práticas pedagógicas em sala de aula como “**ações pedagógicas significativas**” (SOUZA, 1996, p. 29, grifos da autora), com “objetivos, justificativas, experiências e condições de

2 Essas propostas pedagógicas são conhecidas como métodos ativos de ensino de música. Fonterrada (2008) separa esses métodos em duas gerações, sendo Dalcroze, Kodály, Orff, Willems e Suzuki a primeira e Murray Schafer, Keith Swanwick, Villa-Lobos e Hans Joachim Koellreutter a segunda. Além desses estudiosos, a autora cita outros; esses, no entanto, são os mais populares.

ensino-aprendizagem resultantes de uma reflexão profunda, num diálogo permanente com a realidade sociocultural” (SOUZA, 1996, p. 29). Tais ponderações comungam com os estudos de Hentschke, Azevedo e Araújo (2006), quando abordam os saberes na *práxis* docente, ressaltando que conhecer os fazeres dos professores de música contribui para a valorização do saber profissional na ação prática reflexiva mediada entre os pares no processo de socialização do conhecimento.

Nessa perspectiva, as concepções de educação musical apontadas por Kraemer (2000) ainda são pertinentes a reflexões e indagações de educadores musicais que buscam definir o que seria “educação musical” nessa complexidade. Com o objetivo de compreender melhor as relações sociais e culturais que estão imbricadas no campo da educação musical na escola formal, pesquisadores brasileiros vêm enfatizando reflexões sobre o tema. Como exemplos, cito Del Ben (2001), que se fundamenta na fenomenologia social de Schutz (1973; 1979), enfatizando os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas para explicar como os professores de música dão sentido às suas práticas pedagógico-musicais na Educação Básica, a partir de suas concepções musicais, e Arroyo (2000), que se apoia nos estudos antropológicos de Clifford Geertz (1989), com vistas a compreender teias de significados e interações das ciências sociais, podendo, assim, analisar aspectos culturais na educação musical. Já Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007), debruçando-se nos estudos da psicologia histórico-social de Vygotsky (1987, 1992, 2003) para explicar os significados e sentidos da música, enfatizam que as emoções e sentimentos configuram significados pertinentes da música, mediados pelas reflexões de si e suas relações sociais, fato presente no cotidiano da sala de aula e nos fazeres do professor na ação docente.

Visando a compreender as concepções, processos de ensino e aprendizagem e estratégias dos professores em espaços formais e não formais de ensino de música na cidade de João Pessoa, Queiroz, Soares e Medeiros (2008) dialogam com autores e analisam a diversidade da prática de ensino e aprendizagem da música nessa cidade. Para os autores,

[...] as concepções da educação musical contemporânea têm demonstrado a necessidade de incorporarmos às práticas educativas da música sentidos que inter-relacionam o fazer musical a aspectos mais abrangentes da cultura dos estudantes, fazendo das atividades educativo-musicais algo relevante e significativo socialmente (QUEIROZ; SOARES; MEDEIROS, 2008, p. 4).

Os mesmos compreendem que, diante da diversidade do ensino de música de que dispomos na atualidade, se faz necessário que os cursos de graduação em Música estejam atentos a esses espaços de formação musical, possibilitando habilitar professores que correspondam ao perfil adequado para lecionar em espaços formais e não formais. Para eles, estudos indicam

[...] a necessidade de uma redefinição dos cursos de formação de professores de música no país, apontando para a necessidade de que os profissionais egressos dos cursos de licenciatura em Música tenham um perfil abrangente, que lhes possibilite atuar nos diferentes universos educacionais do país, de forma contextualizada com as perspectivas da área de educação musical e com a realidade dos múltiplos espaços de ensino e aprendizagem da música (QUEIROZ; SOARES; MEDEIROS, 2008, p. 4-5).

Os estudos citados anteriormente corroboram a formação de um campo de educação musical, seja em espaços formais ou em não formais. Na ânsia de apreender tais inquietações sobre o ensino da música na Educação Básica, faz-se necessário pontuar alguns conceitos sobre *habitus* na ótica de Pierre Bourdieu (1983). Derivado de *hexis*, o *habitus* tem raízes na Escolástica, que significa “uma moral que se tornou **hexis**, gesto, postura”. [Grifo do autor] Para Bourdieu (1983), “o *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes” (BOURDIEU, 1983, p. 104).

O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão [...], uma vez que todo ator age no interior de um campo socialmente predefinido. A prática, conjunção do *habitus* e da situação, ocorre desta forma no seio de um campo que transcende as relações entre os atores (BOURDIEU, 1994, p. 19).

Assim, os estudos sociológicos de Bourdieu apresentam amplas discussões referentes à formação de um campo, que é consequência de um *habitus*, já que, para ele, “a prática humana é um encontro do *habitus* com o campo, levando o ator social a desenvolver um senso prático” (ANDRADE, 2006, p. 105). As relações dialéticas entre formação de um campo e *habitus* estão imbricadas às questões da prática, que Bourdieu (1994, p. 19) procura esclarecer com uma teoria da prática, em que “o *habitus* enquanto sistema de disposições duráveis é matriz de percepção, de apreciação e de ação, que se realiza em determinadas condições sociais” Ele diz ainda que as relações do ator social com as questões cotidianas possibilitam formar uma teoria da prática, levando em consideração as necessidades dos agentes, bem como a objetividade da sociedade. Para o autor, tal teoria praxiológica se firma a partir da formação de um campo, um espaço em que as ações dos agentes passam a estar fixadas.

De acordo com o autor, as relações dialéticas entre o campo e o *habitus* vêm a ser o conhecimento praxiológico, visando a responder a questões relativas às ações sociais. Nesse ínterim, com o objetivo de compreender a formação de um campo em educação musical nas escolas públicas de Educação Básica do município de Fortaleza, apresentamos os pressupostos metodológicos e as análises dos dados da pesquisa de campo e, em seguida, fazemos ponderações à luz dos estudos praxiológicos de Bourdieu (1983) e das concepções de educação musical de Kraemer (2000).

Percursos metodológicos

Este estudo consiste numa pesquisa com abordagem qualitativa e aporte etnográfico, cuja coleta de dados foi realizada tendo como instrumentos: observação simples, registro em diário de campo e entrevista semiestruturada. No âmbito da educação, utilizam-se algumas ferramentas da etnografia para descrever as ações dos sujeitos no cotidiano escolar, caracterizando o estudo como aproximação etnográfica (ANDRÉ, 2000; GÓMEZ, 1996).

Para a realização desse trabalho, foram investigados cinco professores efetivos que lecionam há pelo menos três anos a disciplina de Arte-Educação no Ensino Fundamental II no município de Fortaleza, egressos do curso de licenciatura em

Música da Universidade Estadual do Ceará. A escolha desses sujeitos teve como critério a habilitação específica, dentro das linguagens estudadas em Arte-Educação, considerando que o ensino da música deva contemplar no mínimo quatro anos, e integra o currículo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse contínuo permite que os professores constituam um pensamento e uma prática específica para a atuação pedagógica no campo da educação musical.

As análises qualitativas dos dados foram realizadas por processo de categorização (MINAYO, 2008), bem como nas abordagens da análise de conteúdo (BARDIN, 1994). Para preservar o anonimato dos investigados, utilizaram-se as notas musicais da escala pentatônica para identificá-los na pesquisa.

As práticas musicais dos professores: concepções e ações construídas no fazer em sala de aula

As observações vivenciadas com cada professor deste estudo foram uma parte elucidativa na busca da compreensão da forma como cada sujeito explicita, através de sua prática, os elementos que poderão nortear suas concepções de mundo e de métodos de ensino. O objeto das observações foram as práticas pedagógico-musicais; nesse sentido, deixamos de lado julgamento de valores sobre métodos e processos didáticos, para, através da caracterização, buscar compreender em que medida essas práticas podem nos aproximar de suas concepções de educação musical e da formação de um campo musical, mediando pelos conceitos de *habitus*, definidos por Bourdieu (1983).

Prática instrumental coletiva de flauta doce

O ensino coletivo de flauta doce vem sendo um meio de desenvolver atividades de práticas musicais na aprendizagem instrumental. Considerada, por muitos educadores musicais, um instrumento de fácil manuseio, mas não de fácil execução, a flauta doce atrai alunos e professores como mediadora entre teoria e prática musical, em que o aluno, em poucas aulas, cria possibilidades reais de tocar músicas não complexas.

No processo de musicalização, observado em um dos atores dessa pesquisa, o professor visa a despertar nos alunos interesse pela aprendizagem de um instrumento musical, podendo, a partir desses estudos, também se apropriar de elementos básicos da música e da teoria musical. O professor Dó enfatiza: “Às vezes, eu os inicio na leitura da pauta, na leitura musical, os símbolos. Mas, normalmente, na primeira série em que eu trabalho a flauta doce, eu, primeiro, faço eles tocarem. Eu quero que eles toquem. Eu quero o som”.

As aulas desse professor foram observadas nas turmas de 7º ano com a prática coletiva de flauta doce. Durante a aula, o professor desenvolve uma metodologia de ensino que possibilita a todos o acesso à prática instrumental. As aulas eram apreciadas pela maioria dos alunos, mas nem todos gostavam do instrumento estudado. Diante dessa realidade, o professor teve que reavaliar sua metodologia, antes usada em projetos musicais dentro da escola, que, na atualidade, deve atender, em média, 40 alunos em sala.

Com essa quantidade de alunos, torna-se lento o desenvolvimento da prática coletiva, envolvendo todos numa mesma atividade, haja vista que a sala não apresenta isolamento acústico, o que causa interferência nas aulas das salas mais próximas.

O desenvolvimento é mesmo devagar, muito lento, mas, ainda assim, eu acho que é interessante, porque é uma espécie de alfabetização pra eles. Eu também trabalho partitura, então eles vão estar vendo os símbolos, codificando aqueles símbolos. Então, eu acho que é viável o ensino do instrumento, da música, da educação musical. Agora, tem que pensar ou repensar a forma (Professor DÓ).

Refletindo a realidade social, cultural e escolar dos alunos, essa metodologia torna-se necessária em suas aulas, haja vista que seus alunos, até então, não apresentavam uma alfabetização musical mínima que possibilitasse a prática de flauta doce coletiva, já que foram privados, social e culturalmente, desses conhecimentos. Assim, a prática de flauta doce vem sendo uma referência educativo-musical na escola observada, uma vez que, com o desenvolvimento da prática instrumental, alguns alunos ajudam a formar um grupo de flautas doces da escola, realizando apresentações musicais em eventos da comunidade local, especialmente nos eventos da escola investigada.

As concepções de educação musical do professor Dó parecem estar relacionadas com a ideia de formação cultural visando ao desenvolvimento musical dos alunos, quando diz que educação musical é “*utilizar a música, de alguma forma, para tentar obter o desenvolvimento dos alunos*”. Essa definição foi observada na práxis do professor em sala de aula, estimulando a aprendizagem de um instrumento em coletivo na prática instrumental e a codificação de símbolos na leitura musical.

Estudo dos instrumentos musicais como estímulo para a apreciação musical

As práticas musicais ainda são objeto de muitos educadores que vislumbram despertar interesses artísticos em seus alunos por meio da aprendizagem de um instrumento. As aulas vivenciadas do professor Ré se reportavam aos instrumentos da banda de música, mostrando em *slides* as diferenças entre os instrumentos de sopro, os tipos de embocadura, as chaves, os pistões e os instrumentos de vara. Os alunos indagavam sobre algumas peculiaridades entre os instrumentos, além de comentar experiências de já terem tocado ou visto apresentações com alguns daqueles apresentados. De acordo com a fala do professor, os conteúdos trabalhados foram organizados por séries:

O meu plano, em todas as escolas, eu divido assim: no 6º ano, eu trabalho a parte dos hinos pátrios, porque todas as escolas têm o hasteamento da bandeira e tal; no 7º ano, folclore, toda aquela parte que fala da teoria do folclore e a prática; no 8º ano, é música com teoria e prática musical; e, no 9º ano, é história da arte (Professor RÉ).

Alguns alunos observados vivenciam ou já vivenciaram experiências artísticas em instituições culturais existentes no bairro em que moram. Essa oportunidade de aprendizagem artística fora da escola faz com que muitos jovens, que lá estudam,

tenham acesso a práticas artísticas como dança, teatro, artes plásticas e música, o que favorece algumas discussões em sala de aula.

O fato de o professor Ré explorar em sala, com mais afinco, algumas peculiaridades dos instrumentos da banda de música pode estar relacionado à sua experiência e formação musical em bandas na cidade de Fortaleza, bem como, alguns alunos terem contato com as atividades musicais desenvolvidas na comunidade. Essas observações tornam-se relevantes quando o professor relata algumas práticas musicais que desenvolve, enfatizando melhor determinados conteúdos.

Como a minha praia não é o canto, essa parte de formar coro, grupo vocal, fica meio que ausente dentro da escola. O que a gente trabalha mais, assim, é a prática instrumental de banda pop. Eles gostam. Levam o repertório de que eles gostam; aí, eu ensaio com os meninos, e, nos eventos da escola, eles se apresentam (Professor RÉ).

As ações práticas do professor Ré contribuem para o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos, já que, com a atitude de formar bandas de música na escola, os discentes vivenciam a prática em conjunto e selecionam repertórios a serem executados em eventos da escola e supervisionados pelos professores. Tais ações contribuem para a ampliação do capital cultural dos alunos, assim como para a prática instrumental em conjunto, proporcionando o desenvolvimento harmônico, auditivo e perceptivo musical do grupo.

O referido professor, explicitando sua concepção de educação musical, diz que “*educação musical é você se utilizar dos artifícios que a música tem pra educar o adolescente na escola*”. Utilizar esses artifícios para inserir o aluno na escola auxilia na participação em atividades escolares, agregando conhecimentos adquiridos no currículo escolar ou de forma oculta.

As percepções de educação musical observadas nas falas e nas práticas do professor Ré podem estar relacionadas com fatores sociais e culturais presentes no cotidiano dos alunos assistidos.

Estudo dos elementos básicos da linguagem musical

Proporcionar o ensino da música em sala de aula tradicional vem sendo um desafio para diversos professores que ensinam Arte-Educação nas escolas públicas de Fortaleza. Uma das inquietações do professor Mi, quanto ao ensino da música na escola, tem como foco possibilitar discussões em sala de aula utilizando alguns elementos básicos da linguagem musical.

Durante as aulas observadas, o professor apresentou aos alunos algumas canções populares acompanhadas de acordes de violão, comuns do público juvenil presente. Ele também conversou com os alunos sobre os parâmetros do som, explicando e exemplificando suas características: timbre, altura, intensidade e duração. Os parâmetros do som são considerados pelo professor Mi elementos básicos da linguagem musical para o aluno compreender algumas relações sonoras. Apoiado nessa concepção, ele compreende que os alunos devem conhecer também a grafia musical.

Na parte da música, eu faço o seguinte: conceitos elementares, como timbre, altura e duração. Eu gosto muito de trabalhar no 6º ano. No 7º ano, a gente já

trabalha um pouco a história da música no Brasil (Professor Mi).

Percebe-se, pela fala do professor Mi e pela prática observada, que o ensino da música na escola é “*ensinar o mais elementar que existe [na música], pra que a pessoa, a partir daí, desenvolva os rudimentos maiores dessa área*”. Esse aspecto do ensino da linguagem musical possibilita ao educando a leitura musical e a compreensão de uma partitura, motivando-o para a prática instrumental.

Diante das observações e das conversas com o professor Mi e alguns alunos da turma investigada, a prática instrumental é um desejo de todos, porém a escola não dispõe de instrumentos musicais, para que os alunos pratiquem os conhecimentos da teoria musical estudados em sala. Diante dos fatos observados, a prática acontecia no momento em que o professor cantava algumas músicas em sala de aula sugeridas pelos alunos. O professor tocava no violão, e os discentes cantavam quando a música era conhecida.

A música popular brasileira no desenvolvimento cultural dos alunos

A canção possui forte influência sobre a cultura popular brasileira, em especial sobre o público juvenil, ocupando importantes espaços com funções, significados, valores e ações, principalmente determinadas músicas direcionadas pela indústria cultural. Compreendendo que a música apreciada pela juventude atual, sobretudo pelos fortalezenses, abre debates quanto à formação do gosto musical e concepções estéticas, professores das diversas áreas do conhecimento utilizam canções, sejam na língua materna ou não, como ferramenta pedagógica para análises e reflexões.

Essa vem sendo uma das estratégias pedagógicas do professor Sol. Lecionando Arte-Educação em três escolas do município de Fortaleza, esse professor utiliza canções da Música Popular Brasileira (MPB), instigando os alunos à pesquisa e à apreciação estética da música.

As turmas observadas foram o 7º e o 9º anos do turno da tarde, ambas sugeridas pelo professor Sol. Na primeira, ele desenvolvia atividades com canções específicas de Gilberto Gil, composições que selecionou para auxiliar os alunos na compreensão da metrificação, estruturação das rimas e estrofes. Na segunda turma, ele trabalhava conhecimentos históricos de alguns movimentos musicais ocorridos no Brasil nos anos de 1970 e de 1980, como o Movimento Tropicália, o rock brasileiro e o movimento conhecido como Pessoal do Ceará³. Tais estudos tinham como objetivo explorar historicamente esses movimentos musicais no Brasil, analisando os impactos culturais e sociais causados na época e suas possíveis influências sobre outros músicos.

Assim, de acordo com as falas do professor Sol, a educação musical passa a ter funções particulares quando desenvolvida em sala de aula, afirmando o seguinte: “*A educação musical, do ponto de vista de ser trabalhada em sala de aula, eu entendo como uma disciplina que tem por objetivo educar o ouvido e educar as concepções musicais do aluno*”.

3 Movimento artístico cearense originado no fim dos anos de 1960. Estudantes, intelectuais e artistas se reuniam no Diretório Acadêmico do curso de Arquitetura da Universidade Federal do Ceará, em que discutiam política, música, poesia e artes plásticas. Dentre alguns músicos desse movimento, destacaram-se no cenário da mídia nacional Raimundo Fagner, Belchior e Ednardo (ROGÉRIO, 2006).

Analisando seu depoimento com as práticas observadas em sala de aula, quando se refere a “*educar o ouvido*” se compreende que seja a apreciação estética de determinadas músicas populares brasileiras, não comuns ao repertório juvenil oferecido pela mídia atual. Seriam músicas que marcaram um período histórico da MPB e que apresentam consistências, como harmonia mais elaborada, ritmos característicos da cultura brasileira e letras com relevâncias culturais e sociais. O professor salienta que,

(...) no Ensino Básico, que é o nosso caso, em que a gente trabalha, em nenhum momento ela [a educação musical] se presta a formar músicos, mas a educar o ouvido, despertar para o interesse e desenvolver algumas habilidades musicais, quando existe [no aluno] um interesse, uma aptidão.

Muito mais apreciação mesmo, pra gente ter uma noção mais sadia do que é o cancionista musical brasileiro, [...] não interferindo no gosto de ninguém; essa questão de gosto é uma questão pessoal, mas também permitir que eles conheçam outras coisas (Professor Sol).

Nesse sentido, para o professor Sol, suas concepções de educação musical dentro da sala de aula não visam à formação de músicos, mas à criação de possibilidades para seus alunos ampliarem suas percepções musicais, sendo capazes de discutir determinadas características da música, em especial a brasileira, o que contribui para ampliar o capital cultural dos alunos para os quais leciona.

A música no estímulo para a criação artística

Os pedagogos musicais, na contemporaneidade, defendem que o ensino da música na escola deva estimular o educando a desenvolver sensibilidades artísticas, experimentar sons diversos, mover-se, criar. A música deve ser sentida, experimentada, para, depois, o aluno passar à prática instrumental.

Essas características pedagógicas foram encontradas nas aulas do professor Lá, que compreende o ensino da música no desenvolvimento da sensibilidade do educando. Compreende também que o ensino da arte na escola não tem a função de formar artistas nem mesmo músicos, mas a de proporcionar aos educandos conhecimentos básicos das linguagens artísticas.

Diferentemente das demais práticas já relatadas, esse não desenvolve em sala de aula atividades pedagógicas com objetivos centrados em conteúdos musicais, sendo a música usada como recurso pedagógico para auxiliar outras atividades da disciplina, o que instiga os alunos na composição e criação artísticas, mais especificamente nas artes plásticas. Uns associaram a música a desenhos animados, a cenas do cotidiano do bairro; outros manifestaram, em forma de gráficos, a dinâmica da música: forte, fraca, rápida, lenta. Ao fim, cada aluno relatou as sensações que sentiu enquanto ouvia as músicas e as inspirações para compor suas obras de arte.

Observa-se que as práticas pedagógicas do professor Lá não visam a conhecimentos específicos de música. De acordo com as falas desse professor, educação musical “*é, justamente, levar os alunos a perceber a sensibilidade da música*”; essa sensibilidade pode vir a ser a motivação para a apreciação estética das artes, em que os alunos são motivados a criar, a falar sobre suas manifestações artísticas

apreciando músicas que não são comuns ao seu universo musical, mas que podem ampliar esses conhecimentos.

Considerações finais

Os conceitos do que seja educação musical para os professores podem passar por mudanças e adaptações a partir das necessidades educacionais surgidas no chão da escola. Em nenhuma das análises observadas os fazeres em sala de aula possuem um conteúdo definido, fechado e aplicável todos os anos, com novas turmas, haja vista que os fazeres e saberes devem ser repensados e avaliados e que, a cada ano, novos alunos chegam, com outras informações musicais e culturais. Como enfatiza Kraemer (2000), as atitudes pedagógico-musicais dos professores devem ser sensíveis aos fatores sociais e culturais dos alunos, dada a complexidade em que emerge o meio educacional.

As reflexões da prática podem estar relacionadas também com as condições de trabalho desses professores, tendo que adequar seus fazeres com salas inadequadas para um melhor desenvolvimento das atividades musicais. Visando a contornar as dificuldades e a desenvolver o conteúdo musical, cada professor passa a desenvolver metodologias que sejam aplicáveis às realidades educacionais em que está inserido. Tais diversidades musicais e culturais, pertinentes à prática docente, são ponderadas pelos estudos de Queiroz (2008), quando reforça a necessidade de os cursos de graduação em Música repensarem seus currículos, com vistas a formar profissionais para atender às necessidades pedagógicas que vivenciarão nos espaços formais e não formais de ensino de música.

Conclui-se que a formação de um campo em educação musical nas escolas públicas de Educação Básica do município de Fortaleza ainda passa por um processo de construção, não sendo configurado como um *habitus*, de acordo com as definições de Bourdieu. Contudo, as práticas dos professores versam sobre a formação de um campo definido em educação musical na escola formal. As relações dialéticas entre formação de um campo e *habitus* estão imbricadas às questões da prática, o que vem sendo estruturado pelos professores investigados. O fortalecimento do campo de formação do professor especialista em música, fato pertinente nos autores citados ao longo deste estudo, contribui para o fortalecimento de um *habitus*, configurando o campo de educação musical nas escolas de Fortaleza, já que, para Bourdieu (1983), “o *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes” (BOURDIEU, 1983, p. 104) – algo ainda em formação nas escolas públicas de Fortaleza.

Logo, conhecer as realidades desses professores em sala de aula foi fundamental para validar seus conhecimentos práticos, indo para além de debates sobre eficiência de teorias e métodos de ensino em música, sem negar a relevância desses estudos para a educação musical.

Referências

ANDRADE, Péricles. Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v. 12, n. 2, p. 97-118, 2006. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/viewFile/228/187>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrad Brasil, 2007.

DEL BEN, Luciana; HENSTCHKE, Liane. A educação musical escolar como um encontro entre musicologias e pedagogias: contribuições para a definição do campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10, 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: xx, 2001. p. 49-57.

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

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16-17, p. 50-73, 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/viewFile/9378/5550>>. Acesso em: 6 jul. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; SOARES, Marciano da Sila; MEDEIROS, Pedro Henrique Simões. Educação musical em João Pessoa: espaços, concepções e práticas de ensino e aprendizagem da música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: xx, 2008. p. 235-239. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM434%20-%20Queiroz%20et%20al.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2015.

ROGÉRIO, Pedro. **Pessoal do Ceará: formação de um campo e de um *habitus* musical na década de 1970**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 1996. p. 11-39.

SWANWICK, Keit. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722007000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 6 jul. 2015.