

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

TESE DE DOUTORADO

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS PROFISSIONAIS EM MÚSICA:
um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –
Campus Fortaleza**

Alexandre Vieira

Porto Alegre
2017

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS PROFISSIONAIS EM MÚSICA:
um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –
Campus Fortaleza**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música. Área de Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jusamara Souza

Porto Alegre
2017

CIP - Catalogação na Publicação

Vieira, Alexandre

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS PROFISSIONAIS EM MÚSICA: um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza / Alexandre Vieira. -- 2017.
266 f.

Orientadora: Jusamara Vieira Souza.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Formação profissional em música. 2. Ensino técnico em música. 3. Trajetórias formativas. 4. Profissão musical. I. Vieira Souza, Jusamara, orient. II. Título.

Por que não cultivar o anarquismo do olhar? São nas brechas do saber consolidado que se dão as possibilidades criativas, do desvio. Desvio que não é apenas tomado no sentido de interrupção e afastamento de um caminho mais tranquilo, mas será também no da renovação e reelaboração, tornadas possíveis pelo brusco desvio (José Machado Pais, 2003, p. 46)

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Jusamara Souza, por confiar mais uma vez em meu potencial para contribuir com o avanço do conhecimento da educação musical. Sinto-me privilegiado em receber sua orientação sempre tão acurada e sensível. Agradeço o conhecimento compartilhado e a amizade demonstrada ao longo desses mais de dez anos de convívio acadêmico.

Ao Prof. Dr. José Machado Pais, membro da banca examinadora, meu orientador de estágio no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pela generosidade com que me recebeu e pelo compartilhamento de saberes e afetos. A história deste trabalho se divide em duas partes: antes e depois de conhecê-lo.

Às Profas. Dras. Cíntia Thais Morato e Nilda Stecanela, pelas valiosas sugestões e provocações feitas por ocasião da defesa do documento de qualificação. Tê-las como primeiras leitoras deste trabalho, ainda em seu processo de construção, creio, foi fator determinante quanto aos possíveis acertos os quais possa ter cometido.

Ao Prof. Dr. Celson Henrique de Souza Gomes – membro da banca examinadora, ao lado dos Profs. Cíntia, Nilda e José – pela postura acadêmica e profissional que há muito me serve de inspiração.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Programa de Pós- Graduação em Música, por oportunizar, através de um grande investimento social, uma formação acadêmico-científica pública, gratuita e de grande qualidade.

Ao Instituto de Ciências Sociais, da Universidade de Lisboa, instituição de renome internacional, a qual, durante os meses de abril a julho de 2016, me aceitou como Doutorando Visitante, proporcionando-me, assim, todo apoio necessário no âmbito do meu projeto de investigação.

Ao IFRS, instituição a qual estou vinculado como professor e que, graças ao seu plano de capacitação docente, propiciou o afastamento integral de minhas funções no período que abrangeu setembro de 2014 à março de 2016.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano, em especial aos colegas mestrandos e doutorandos, parceiros de viagem acadêmica durante os quatro anos de doutoramento, Gustavo (*in memoriam*), Lúcia, Jaqueline, Jean, Maria, Michelle, Rafael, Renato e Rosalía.

À coordenação, professores e técnicos administrativos do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE – Campus Fortaleza, pela confiança e apoio concedidos, fundamentais para o pleno desenvolvimento deste trabalho.

Aos mais de trinta estudantes do CTIM que de maneira direta ou indireta colaboraram com esta pesquisa, seja de forma presencial, em minhas visitas ao curso, seja via redes sociais. Ainda que nossas interações tenham ocorrido, em

muitos casos, de maneira eventual e circunstancial, estas foram de grande relevância para uma compreensão do contexto investigado.

À Anna, Benício, Eduardo, Lucas, Humberto, Marcelo, Salatiel e Wilenaina, por terem confiado a mim suas histórias, seus sonhos e projetos musicais. Que ela, a música, continue ajudando a dar sentido às nossas vidas.

Aos colegas, professores de música do Espaço Prelúdio – IFRS/POA que, dentre outras formas de apoio, na fase final do trabalho, assumiram meus encargos didáticos.

Aos estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFRS/POA, primeiros inspiradores das questões discutidas neste trabalho.

Ao Rodrigo Sabedot, pela transcrição das entrevistas e Juliana Campos Lobo, pela revisão de texto e correção ortográfica, ambos trabalhos feitos com a mais elevada competência.

À Juliana e Klênio, que, em minha estadia em Portugal, mantiveram sua casa aberta para mim, sempre com boa comida, bons vinhos, boas conversas, boa música e ótima companhia.

À Janaína, companheira de trajetória, pelo apoio, amizade, carinho, compreensão, cuidado, paciência, inspiração, aprendizagens, risadas, broncas, enfim, pelo amor construído e celebrado a cada novo momento.

RESUMO

O trabalho objetiva compreender as trajetórias formativas de estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza. Desdobraram-se do problema proposto as seguintes questões: que caminhos conduzem os estudantes ao curso? O que lá buscam e o que lá encontram? E, por fim, o que levam dessa experiência formativa? Situado na temática da formação profissional em música (MORATO, 2009), partindo de uma abordagem qualitativa (BRESLER, 2000; MELUCCI, 2005; STAKE, 2011) e apoiado na Sociologia da Educação Musical (SOUZA, 2004; 2008), bem como na Sociologia do Cotidiano (PAIS, 2003; 2005), este trabalho envolveu a realização de um estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2005; GIL, 2009), no qual foram investigadas as trajetórias formativas de oito estudantes desse curso. Os principais conceitos e teorias articulados na elucidação das questões de pesquisa são as noções de profissão musical (TRAVASSOS, 1999; 2005; SEGNINI, 2007; 2008; LUDOVICO, 2007; COLI, 2006); vocação (ADENOT, 2010); trajetória (PAIS, 2005); teoria da ação humana (SCHUTZ, 1979); socialização (BOURDIEU, 2005; LAHIRE, 2008; SETTON, 2008, 2010); individualização (ELIAS, 1994; LAHIRE, 2001; MARTUCCELLI apud SETTON, 2013); campo e *habitus* (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005); espaço social; estratégias e táticas de ação (CERTEAU, 1994). Dentre os principais achados de pesquisa, verificou-se que, apesar de possuírem um histórico de envolvimento com práticas musicais diversas, grande parte dos estudantes investigados encontrou no curso sua primeira experiência de aprendizagem orientada. Assim, as socializações musicais vividas no mundo cotidiano cumprem um papel decisivo na formação musical e nos consequentes projetos profissionais desses sujeitos. Dentre os movimentos significativos observados, encontram-se aqueles que parecem subverter uma hierarquia sequencial de posições socialmente naturalizadas, dentro dos sistemas de formação. No que diz respeito à análise das trajetórias individuais, verificou-se que cada estudante parte de um ponto diferente, tendo motivos, razões e expectativas distintas. Portanto, fazer um curso, aos moldes de um Curso Técnico em Instrumento Musical, está relacionado ao fluxo da construção do ser músico para cada um dos agentes investigados. Esse seria um projeto com aparente menor compromisso, sobretudo quando comparado a uma graduação em música. Porém, observou-se que se trata de um potencializador de aquisição de considerável capital simbólico – materializado no diploma e simbolizado no domínio da leitura e escrita musical, ministrado por um corpo de profissionais reconhecidos e certificados para tal, dentro de uma instituição também reconhecida e valorizada socialmente como ambiente formador. Espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para um maior entendimento acerca dos processos de formação profissional no campo da música, especialmente nos cursos técnico-profissionais de nível médio.

Palavras-chave: Formação profissional em música; Ensino técnico em música; Trajetórias formativas; Profissão musical.

ABSTRACT

This study aims at understanding the formative trajectory of students of the Technical Course in Musical Instrument, of Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará - Fortaleza Campus. The following issues were developed from the proposed problem: what paths do students take to the course? What do they seek there and what do they find there? And, finally, what leads from this formative experience? Situated on the theme of professional education in music (MORATO, 2009), starting from a qualitative approach (BRESLER, 2000; MELUCCI, 2005; STAKE, 2011) and supported in the Sociology of Music Education (SOUZA, 2004; 2008), as well as in the Sociology of Daily Life (PAIS, 2003; 2005), this study involved a case study (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2005; GIL, 2009), in which the formative trajectories of eight students of this course were investigated. The main concepts and theories articulated in the elucidation of research questions are the notions of musical profession (TRAVASSOS, 1999, 2005, SEGNINI, 2007, 2008, LUDOVICO, 2007, COLI, 2006); Vocation (ADENOT, 2010); Trajectory (PAIS, 2005); Theory of human action (Schutz, 1979); Socialization (BOURDIEU, 2005; LAHIRE, 2008; SETTON, 2008, 2010); (ELIAS, 1994; LAHIRE, 2001; MARTUCCELLI apud SETTON, 2013); Field and habitus (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005); Social space; Strategies and tactics of action (CERTEAU, 1994). Among the main research findings, it was verified that, despite having a history of involvement with diverse musical practices, most of the students investigated found their first experience of oriented learning in the course. Thus, the musical socializations lived in the everyday world play a decisive role in the musical training and in the consequent professional projects of these subjects. Among the significant movements observed are those who seem to subvert a sequential hierarchy of naturalized social positions within training systems. As for the analysis of the individual trajectories, it was verified that each student departs from a different point, having different causes, reasons and expectations. Therefore, to take a course, in the format of a Technical Course in Musical Instrument, is related to the flow of the construction of being a musician for each one of the investigated agents. This would be a project with seemingly less commitment, especially when compared to a degree in music. However, it was observed that this is a motivating factor for the acquisition of considerable symbolic capital - materialized in the diploma and symbolized in the field of musical reading and writing, taught by a group of professionals recognized and certified for this, within an institution also recognized and Valued socially as a training environment. It is hoped that the present research may contribute to a better understanding of the professional training processes in the field of music, especially in the medium-level technical-professional courses.

Keywords: Professional education in music; Technical education in music; Formative trajectories; Musical profession.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades.....	89
Figura 2 – Organização dos arquivos da tese.....	120

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fachada do IFCE – Campus Fortaleza.....	88
Imagem 2 – A Casa das Artes.....	98
Imagem 3 – Foto panorâmica da aula de Música de Conjunto I – Banda Pop.....	102
Imagem 4 – Postagem da foto registrada ao final da audição.....	104
Imagem 5 – Almoço com o grupo 30 Cordas no Sesc Centro, Fortaleza.....	106
Imagem 6 – Mapa do Brasil.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre o trabalho de Campo.....	92
Quadro 2 – Dados sobre as entrevistas.....	121
Quadro 3 – Dados dos colaboradores.....	127

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
AP – Amapá
CAMJA – Clube dos Amigos do Jazz
CD – *Compact Disc*
CE – Ceará
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CMPQ – Conselho Nacional de Pesquisa
CTIM – Curso Técnico em Instrumento Musical
DAAD – Deutscher Akademische Austauschdienst
DVD – *Digital Versatile Disc*
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EUA – Estados Unidos da América
GO – Goiás
GT – Grupo de trabalho
IF – Instituto Federal
IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Ceará
IFGO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRS/POA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Porto Alegre
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LER – Lesão por esforço repetitivo
LP – *Long play*
MEC – Ministério da Educação
MPB – Música Popular Brasileira
ONG – Organização não governamental
POA – Porto Alegre
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SESC – Serviço Social do Comércio
SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SP – São Paulo
TAM – Teste de aptidão musical
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1 O músico e a profissão musical como desafio sociológico.....	24
2.1.1 A constituição sócio-histórica do artista.....	25
2.1.1.1 <i>A complexa conceituação da profissão artística.....</i>	26
2.1.1.2 <i>Viver de arte.....</i>	28
2.1.1.3 <i>Sobre a natureza da formação e trabalho artísticos.....</i>	30
2.1.2 O músico e a profissão musical.....	31
2.1.2.1 <i>A constituição sócio-histórica do músico e seu trabalho.....</i>	33
2.1.2.2 <i>O campo musical.....</i>	37
2.1.2.3 <i>A identidade e o valor social do músico.....</i>	40
2.1.2.4 <i>Pontos de tensão no ser músico.....</i>	43
2.1.3 A formação profissional em música.....	49
2.1.3.1 <i>Como se forma um músico.....</i>	50
2.1.3.2 <i>O ensino musical institucionalizado.....</i>	52
2.2 Aportes conceituais.....	58
2.2.1 O estudo das trajetórias formativas.....	58
2.2.1.1 <i>Trajетórias formativas pós-lineares.....</i>	58
2.2.1.2 <i>A flexibilidade e fluidez das trajetórias individuais.....</i>	62
2.2.1.3 <i>A ação humana na construção das trajetórias.....</i>	63
2.2.2 Socialização como construção de si.....	66
2.2.2.1 <i>Um indivíduo social e plural.....</i>	67
2.2.2.2 <i>Princípios de socialização heterogêneos e contraditórios.....</i>	68
2.2.2.3 <i>Os esquemas de ação incorporados.....</i>	69
2.2.2.4 <i>As ações difusas no processo de socialização: do visível ao invisível....</i>	71
2.2.3 Estrutura social e indivíduo.....	73
2.2.3.1 <i>Na e para além da instituição.....</i>	73
2.2.3.2 <i>O curso como espaço de práticas de interação criadora.....</i>	75
2.2.3.3 <i>O curso como espaço praticado.....</i>	77
2.2.3.4 <i>O curso como um espaço de jogo.....</i>	77
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	80
3.1 Delineamento e abordagem.....	80
3.2 O cenário da pesquisa.....	85
3.2.1 Sobre o CTIM.....	85
3.2.2 O IFCE e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	87
3.2.3 A cidade de Fortaleza.....	90
3.3 Configuração, inserção e apropriação do campo.....	91
3.3.1 Em busca do campo.....	92
3.3.2 O encontro com o campo.....	96
3.3.3 Em campo.....	97
3.3.3.1 <i>Primeira ida ao campo.....</i>	97
3.3.3.2 <i>Segunda ida ao campo.....</i>	100
3.3.3.3 <i>Terceira ida ao campo.....</i>	103
3.3.3.4 <i>Quarta ida ao campo.....</i>	106
3.3.4 A dimensão on-line do campo empírico.....	108

3.4 Construção e organização dos dados.....	116
3.4.1 Observações e interatividades.....	116
3.4.2 Diário de bordo.....	118
3.4.3 Outras anotações.....	119
3.4.4 Entrevistas.....	120
3.4.5 Colaboradores.....	123
3.4.5.1 A definição dos participantes: um processo de mão dupla.....	124
3.4.5.2 Uma aproximação dialógica.....	125
3.4.5.3 Dados gerais dos colaboradores.....	126
3.5 Interpretação, análise e escrita: a olaria de uma tese.....	128
4 OITO TRAJETÓRIAS.....	131
4.1 Anna: atrás de um sonho.....	131
4.1.1 A vida na Alemanha.....	132
4.1.2. Novos horizontes.....	136
4.1.3 Do lado de baixo do Equador.....	138
4.2 Benício: uma forma de expressar as coisas que sente.....	141
4.2.1 Socialização musical familiar: o pai músico.....	142
4.2.2 Das culturas musicais juvenis ao ingresso na profissão.....	143
4.2.3 Delineamento de uma identidade.....	145
4.3 Eduardo: “a música foi uma maneira de me libertar”.....	146
4.3.1 Paisagens sonoras em família.....	148
4.3.2 Os primeiros acordes.....	148
4.3.3 Os primeiros projetos.....	150
4.3.4 A música em “paralelo”.....	151
4.4 Humberto: “a música sempre chama”.....	154
4.4.1 Socialização profissional em família.....	154
4.4.2 O despertar para o violão.....	156
4.4.3 O músico: “eu vivo disso”.....	157
4.5 Lucas: “muito mais talento pra música do que pra física”.....	160
4.5.1 O despertar para a música.....	161
4.5.2 A descoberta do violão.....	162
4.5.3 Um caminho solitário.....	163
4.5.4 A caminho da música: “O que vai te fazer feliz”.....	164
4.6 Marcelo: negociando projetos com a vida.....	165
4.6.1 Lembranças sonoro-musicais: uma família sem música?.....	166
4.6.2 As “dores da vida” e a música.....	167
4.6.3 Caminhos que formam.....	170
4.6.4 Entre a paixão e a realidade.....	172
4.7 Salatiel: sempre voltando pra música.....	175
4.7.1 Uma socialização musical difusa.....	175
4.7.2 Desenvolvendo interesses, experimentando possibilidades.....	177
4.7.3 Práticas formadoras.....	179
4.7.4 De um canal de expressão a uma identidade profissional.....	180
4.8 Wilenaina: “não existem mais formas de me tirar do caminho”.....	184
4.8.1 Genealogia de uma identidade artístico-musical.....	184
4.8.2 Experiências formadoras.....	187
4.8.3 Do violão na calçada à cena underground.....	189
4.8.4 dentro da música com “pés, braços, mãos e cabeça”.....	191

5 OLHARES SOBRE O CTIM ENQUANTO ESPAÇO FORMATIVO-PROFISSIONAL EM MÚSICA.....	194
5.1 O processo de ingresso no curso.....	194
5.2 Motivos e razões implicados na escolha do curso.....	199
5.3 O curso definido pelos estudantes.....	204
6 EXPERIÊNCIA E AÇÃO DOS ESTUDANTES NO CTIM: O CURSO VIVIDO.....	212
6.1 Comunidade de sentidos.....	212
6.2 Os professores: “eles gostam do que fazem”.....	216
6.3 Aprendizado em grupo: o conhecimento de mão em mão.....	218
6.4 Ruídos e mixagens.....	222
6.5 Evasão: “muita gente que se perde”	227
6.6 As marcas do curso.....	230
6.6.1 <i>Avaliando a experiência no curso</i>	230
6.6.2 <i>O que levam do curso</i>	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	242
REFERÊNCIAS.....	251
APÊNDICE A.....	262
APÊNDICE B.....	263
APÊNDICE C.....	264
ANEXO A.....	266

1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de compreender as trajetórias formativas dos estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza, esta pesquisa desdobra-se nas seguintes questões: que caminhos os conduzem ao curso? O que lá buscam e o que lá encontram? E, por fim, o que levam dessa experiência formativa?

Situada na temática da formação profissional em música (MORATO, 2009), tendo em vista seu fluxo processual, propõe-se a investigar as trajetórias de oito estudantes deste curso. Busca, portanto, apoio na Sociologia da Educação Musical (SOUZA, 2004; 2008), bem como na Sociologia do Cotidiano (PAIS, 2003; 2005), por compreender que os indivíduos se constituem através de suas experiências diante do mundo vivido.

Parte-se, assim, de uma abordagem qualitativa (BRESLER, 2000; MELUCCI, 2005; STAKE, 2011), cujo caráter interpretativo, experiencial, situacional e personalístico procura entender “como as coisas relacionadas aos humanos funcionam em determinadas situações” (STAKE, 2011, p. 24). O estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2005; GIL, 2009) apresentou-se como opção metodológica apropriada por, entre outros aspectos, possibilitar a retenção de “características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2005, p. 24).

Dessa forma, o curso configura-se como um vértice das diversas trajetórias que lá se entrecruzam, se relacionam e se transformam. A busca pela compreensão desses movimentos, através de um olhar sensível e acurado, proporcionado pelo estudo de caso de cunho qualitativo, em suas pretensões, almeja contribuir para um maior entendimento acerca dos processos de formação profissional no campo da música, em especial aqueles ocorridos dentro e a partir dos cursos de formação técnico-profissional em música.

Construção das questões de pesquisa

A aproximação com o tema desta pesquisa se encontrava latente ainda no período de meu mestrado, quando investiguei professores de violão e sua cultura profissional (VIEIRA, A. 2009). Ainda que a temática da atuação profissional – e não a formação profissional – estivesse em questão, através da compreensão dos processos de construção e desenvolvimento dos modos de ser e agir de professores de violão no exercício de sua profissionalidade, reconheço, nesse ponto, o marco das discussões que aqui irei apresentar e desenvolver.

Para melhor compreender as dinâmicas próprias da cultura profissional dos professores investigados, foi necessário entender suas escolhas dentro das possibilidades e limites da profissão musical, sobretudo naquilo que ela tem de particular. Para tanto, também foi preciso articular um conceito dinâmico e aberto de profissão, elaborado através de uma revisão crítica da Sociologia das Profissões (DUBAR, 2005; FRANZOI, 2006), o qual não trabalha com modelos preconcebidos e idealizados, oriundos de uma perspectiva funcionalista, de origem anglo-saxônica.

Segundo Franzoi (2006, p. 20), essas novas abordagens críticas evidenciam que o monopólio exercido por um determinado grupo profissional – e justificado num “maior” ou “menor” grau de cientificidade desse conhecimento – possui, de fato, raízes num poder construído em um complexo campo de disputas políticas e ideológicas. Por outro lado, essa autora destaca os aspectos relacionais que envolvem o conceito de profissão na contemporaneidade, onde uma técnica e/ou conhecimento, dominado por um indivíduo, articula-se com o reconhecimento social da utilidade da atividade por ele desempenhada (FRANZOI, 2006, p. 20).

Absorvido e interessado pelas questões subjacentes à temática da profissão musical, ao finalizar o curso de mestrado, reassumi as atividades docentes como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Porto Alegre (IFRS/POA)¹. Nessa etapa, novos caminhos me levariam a refletir a respeito do mundo do músico, seu trabalho e sua formação.

Um dos primeiros desafios encontrados por mim dentro dessa nova instituição foi participar da criação de um curso técnico em Instrumento Musical, do

¹ O IFRS foi criado em 29 de dezembro de 2008, período no qual me encontrava em afastamento para qualificação docente, por conta do referido curso de mestrado. Enquanto professor da antiga Escola Técnica da UFRGS, assim como grande parte de seus docentes e técnicos administrativos, optei pela migração para essa nova instituição. Portanto, em meu retorno, ocorrido em agosto de 2009, reassumi nesse espaço minhas funções como professor.

qual me tornei seu primeiro Coordenador – função que exerci durante os anos de 2011 e 2012. O processo de elaboração e de implementação do curso gerou interessantes debates entre os membros do seu corpo docente, sobretudo a respeito do que é ser um músico profissional, de que maneira se aprende e se ensina a sê-lo, e de como, e em que medida, um curso técnico-profissional de nível médio² poderia dar conta dessa tarefa.

Nasceu, assim, o Curso Técnico em Instrumento Musical do IFRS/POA, oferecido na modalidade subsequente³ ao ensino médio, ofertando formação em violão e flauta-doce, no período noturno, com duração de quatro semestres letivos, totalizando 810h.

Como professor desse novo curso, tive a oportunidade de ministrar as disciplinas de Instrumento Musical – violão, Música em Conjunto e Música e Sociedade, para um público com o qual nunca havia, até então, trabalhado⁴, pois, durante meus vinte anos como professor do Projeto Prelúdio⁵, sempre trabalhei com crianças e jovens em idade escolar.

Diante dessa nova experiência, dentro da disciplina Música e Sociedade⁶, ouvi muitas e interessantes histórias sobre a música na vida dos estudantes desse curso. Passei a percebê-los e a melhor compreendê-los por meio das marcas

² Segundo o portal do MEC, o sistema de ensino brasileiro é dividido em: Educação Básica, abrangendo a educação infantil (3 a 5 anos), ensino fundamental (6 a 14 anos), ensino médio (15 a 17 anos) e educação de jovens e adultos (a partir dos 18 anos); Ensino Técnico e Ensino Superior). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/saiba-como-e-a-divisao-do-sistema-de-educacao-brasileiro/view>. Acesso em: 28 mar. 2017.

³ Ainda segundo o portal do MEC, o Ensino Técnico é dividido em três modalidades: integrado, ofertado na mesma instituição em que o estudante, e, em paralelo, cursa o ensino médio; concomitante, em paralelo ao ensino médio, mas realizado em outra instituição; e subsequente, para estudantes com o ensino médio concluído. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/saiba-como-e-a-divisao-do-sistema-de-educacao-brasileiro/view>. Acesso em: 28 mar. 2017.

⁴ Os cursos subsequentes são ofertados para estudantes que já cursaram o ensino médio. Portanto, o Curso Técnico em Instrumento Musical do IFRS/POA atende a um público composto, em sua maioria, por jovens adultos.

⁵ Criado na UFRGS em 1982 com a proposta de oferecer ensino de música para estudantes em idade escolar, a partir de 2010 o Projeto Prelúdio passou a integrar o IFRS/POA, como programa de extensão dessa instituição. Mais detalhes em Kiefer (2005).

⁶ Na ementa da disciplina Música e Sociedade consta que esta “aborda a música integrada à sociedade. Discute a respeito da música enquanto prática profissional e suas implicações éticas, estéticas, políticas, sociais e culturais dentro de diferentes formas de manifestações em contextos variados” (IFRS, 2011). Além de ser um grande apoiador de sua inclusão na grade curricular, coube a mim a elaboração de seu plano, bem como a tarefa de ministrá-la nos quatro primeiros anos do curso.

visíveis de suas trajetórias: as idas, vindas, recuos, recusas, inversões, atalhos, estratégias, conquistas, decepções, etc.

Materializa-se, assim, no processo de elaboração e desenvolvimento do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFRS/POA, a partir de inquietações latentes desde minha pesquisa de mestrado, o desejo de contribuir com a área de Educação Musical, buscando um avanço na compreensão de problemas relativos à formação do músico profissional de nível técnico.

Portanto, as inquietações emergentes dessas novas vivências me provocaram no sentido de tentar compreender os cursos técnicos da área musical, a partir de um olhar sensível para seus estudantes: Quem são eles? Quais são suas histórias com a música? O que essa experiência formativa significa para cada um deles? Que caminhos os conduziram a um projeto de formação técnico-profissional em música? Que significados constroem em interação com esse espaço? Quais são suas expectativas a partir e para além deste?

Revisão de literatura

Em nível nacional, ainda que temáticas como currículo escolar, metodologia de ensino, formação de professores, políticas públicas focadas no ensino básico e no superior dominem grande parte dos trabalhos acadêmicos da área, tem se tornado significativa a produção bibliográfica voltada para a formação técnico-profissional em música no Brasil. Entre as possíveis causas desse crescente interesse está a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BORGES; FARIA; 2015, p. 46), a qual será referida em maiores detalhes no capítulo 3, e a consequente criação de novos cursos técnicos em música, configurando, assim, como relevantes espaço de formação musical.

Nesse sentido, foi possível encontrar mais de três dezenas de publicações, grande parte produzida no transcorrer dessa última década. Entre as principais fontes, encontram-se os bancos de teses e dissertações de universidades brasileiras, bem como publicações específicas da área musical, como anais de congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), somando-se aos anais de outros congressos e encontros da área, e aos artigos de revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Para melhor identificar as contribuições e questões desenvolvidas nessa produção, esses trabalhos foram por mim agrupados a partir de uma aproximação temática: legislação e política educacional (LIMA, 2000; 2003; NASCIMENTO, 2003; CARMONA, 2012; COSTA, 2011; 2012; SILVA, 2012); processos históricos institucionais (GOMES, 2014); currículo e projeto pedagógico (ESPIRIDIÃO, 2002; CARMONA, 2010; CERQUEIRA, 2010; QUEIRÓS, 2010; CARNEIRO, 2011; CONTENTE, 2011); metodologias de ensino (COSTA, 2010; SOUZA, 2013; HORN, 2016); formação de professores (VIEIRA, 2003); formação e inserção profissional (LEITE, 2007; CORREIA, 2011; PIMENTEL, 2011; 2013; 2015; OLIVEIRA, 2012; CARNEIRO, 2013; COSTA, 2014); evasão escolar (CARMONA, 2010; COSTA, 2014; ESTEVAM, 2010; 2012); e perfil discente (FONTERRADA; MAKINO; VERTAMATTI, 2009; PIMENTEL, 2011; CARMONA; RIBAS, 2012; CARNEIRO, 2013).

Dentre essas publicações, Leite (2007); Fonterrada; Makino; Vertamatti (2009); Estevam (2012); Carneiro (2011); Correia (2011); Pimentel (2011; 2015); Carmona; Ribas (2012); Oliveira (2012); Carneiro (2013) e Costa (2014) se utilizaram de fontes orais e escritas, além de questionários de múltipla escolha com candidatos, discentes e egressos de cursos técnico-profissionais em música, como fonte complementar ou exclusiva da coleta de dados. Entretanto, dessa amostragem, são poucos aqueles que focaram suas investigações nos estudantes dos cursos técnicos em música (FONTERRADA; MAKINO; VERTAMATTI, 2009; CORREIA, 2011; PIMENTEL, 2011; 2015; CARNEIRO, 2013).

Desses trabalhos, destaco Correia (2011), especialmente por trazer a voz discente para o primeiro plano, ao realizar um estudo de caso no qual entrevistou treze estudantes matriculados no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, de Macapá/AP. Numa perspectiva diacrônica, a autora procurou compreender os motivos que os levaram a buscar um curso técnico em música, analisou suas expectativas acerca dessa experiência formativa e identificou contribuições do curso na construção de suas profissionalidades.

Ao utilizar uma abordagem qualitativa, colocando a perspectiva dos estudantes no centro das discussões e “tentando entender [...] os fenômenos em termos dos sentidos” por eles atribuídos (GIBBS *apud* CORREIA, 2011, p. 35), o trabalho dessa autora se distingue de muitos dos consultados, os quais a voz

discente aparece diluída em metodologias de cunho quantitativo, pelo intermédio de sensores, *surveys* ou levantamentos.

No que tange aos sentidos institucionais, o referido curso, através do uso de seus espaços, é tomado como um local de sociabilidade de pessoas com interesses em comum, que compartilham ideais de formação musical e profissional. Esse compartilhamento propiciaria a valorização da experiência formativa vivida por cada um (CORREIA, 2011, p.52-53).

Por sua vez, a capacidade de mobilizar ações na construção de profissões dentro do curso transparece nas conclusões de Correia, quando escreve que:

[os sentidos desses estudantes] são produzidos a partir das expectativas que os músicos/professores-estudantes possuem em relação aos cursos [de EPTNM] e das ações que eles empreendem para buscar uma qualificação profissional a fim de serem reconhecidos como profissional da área (CORREIA, 2011, p.100).

Entretanto, os trabalhos consultados referentes à formação técnico-profissional em música no país – incluindo aqueles que se utilizaram das opiniões e percepções de candidatos, estudantes e/ou egressos dos cursos técnicos em música, como é o caso de Correia (2011) –, em maior ou menor grau, o fazem como procedimento para analisar, avaliar ou aferir políticas educacionais, filosóficas pedagógicas, currículos, metodologias de ensino, inserção profissional, etc. Diante disso, esta tese apresenta uma proposta distinta ao se lançar a uma escuta sensível dos estudantes focalizados, não pesquisando através deles, mas sobre eles, e, em alguma medida, com eles, ao entendê-los como agentes e colaboradores da presente tese.

Ampliando para além do universo do ensino técnico-profissional, outros trabalhos têm contribuído para a discussão da formação profissional em música. No campo da Sociologia da Educação Musical, destaco os estudos dedicados à formação e atuação dos músicos de rua (GOMES, 1999); formação e prática musical de DJs (ARALDI, 2004); formação e atuação de regentes que trabalham em coros de empresas (TEIXEIRA, 2005); e formação profissional daqueles que estudam e trabalham durante a graduação em música (MORATO, 2009).

Além de discutirem a formação e atuação profissional em música como um fato social, ou seja, um fenômeno que não pode ser inteiramente compreendido descontextualizado de sua produção sociocultural (SOUZA, 2004), essas pesquisas trazem em comum suas bases teóricas sob a perspectiva das teorias do cotidiano, conforme Souza (2008) explica:

A perspectiva dessas teorias analisa o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais. Logo, a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. Dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconscientemente – criamos sentidos e fazemos o mundo possível (SOUZA, 2008, p.7).

Nesse sentido, a presente pesquisa está alinhada a esse conjunto de trabalhos, por entender a formação profissional no campo da música como um processo conjuntural e relacional, cuja apreensão se dá através da forma com que os indivíduos traçam suas trajetórias, em como as temporalidades e espacialidades são apropriadas (PAIS, 2003, p. 83) na construção de uma profissionalidade no campo da música.

Partes do documento

Além da presente introdução, a tese estrutura-se em mais cinco capítulos, seguidos das considerações finais. Portanto, no capítulo seguinte, o qual se dedica à demarcação do referencial teórico, é dividido em duas partes, sendo a primeira dedicada à discussão da profissão musical enquanto desafio sociológico, e a segunda à exposição e reflexão dos principais aportes conceituais, que serão articulados ao longo do texto para a elucidação dos problemas de pesquisa.

O terceiro capítulo trata dos percursos metodológicos realizados ao longo do processo de pesquisa. Numa inspiração etnográfica, após a exposição e fundamentação das escolhas metodológicas, descrevo as etapas de definição, inserção e apropriação do campo empírico. A seguir, relato os procedimentos de construção e organização dos dados, incluindo os critérios utilizados na

interpretação e análise destes. Para finalizar, explico a metodologia empregada na escrita do documento.

Os próximos três capítulos são dedicados a dar voz ao campo empírico e, à luz dos aportes teóricos, analisar e discutir os temas propostos. Assim, no capítulo quatro são apresentadas individualmente cada uma das trajetórias formativas profissionais em música dos oito estudantes que colaboraram com a presente pesquisa. Parto, então, de suas memórias mais remotas, envolvendo práticas musicais domésticas, de caráter cotidiano, frequentemente, não intencional e não sistematizado, passando por seus primeiros projetos musicais e prosseguindo até a etapa anterior ao ingresso no CTIM.

O quinto capítulo descreve e analisa os caminhos que levaram os estudantes ao curso, as razões e motivos (SCHUTZ, 1979) envolvidos em tal projeto, incluindo definições das mais diversas – e, em boa medida, complementares umas às outras –, a respeito de como o curso se caracteriza enquanto espaço formativo-profissional em música.

Por conseguinte, o sexto e último capítulo é dedicado à experiência dos estudantes a partir do curso como espaço praticado (CERTEAU, 1994). Nele, os estudantes falam de suas interações dentro e a partir do CTIM⁷, os aprendizados lá obtidos, destacando as marcas percebidas em cada trajetória, tendo em vista a passagem pelo curso.

Nas considerações finais retomo a trajetória da própria pesquisa, fazendo uma breve recapitulação de suas intenções, aportes e procedimentos. A seguir, exponho os principais achados, retomando-os à luz das teorias e, assim, respondendo aos problemas aqui levantados. Prossigo elencando outras questões emergentes das discussões aqui travadas, porém não centrais da tese, que merecem melhores e maiores discussões futuras. Para encerrar, elenco os possíveis impactos dos achados da pesquisa, assim como suas possibilidades de desdobramentos em novos trabalhos que ajudem a elucidar problemas relacionados à formação profissional em música, em especial aquela promovida dentro do ensino técnico-profissional de nível médio ofertado na rede pública brasileira.

⁷ Como doravante será referido o Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE/Fortaleza.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo destina-se a trazer em primeiro plano a voz dos interlocutores teóricos a fim de estabelecer marcos conceituais com os quais pretende-se⁸, ao longo da tese, articular um diálogo em três dimensões ao lado da empiria e dos conhecimentos de ordem tácita do próprio pesquisador (STECANELA, 2010).

Assim, dentre os principais conceitos e teorias articulados na elucidação do problema proposto, aqui desenvolvidos em destaque, estão as noções de profissão musical (TRAVASSOS, 1999; 2005; SEGNINI, 2007; 2008; LUDOVICO, 2007; COLI, 2006), vocação (ADENOT, 2010), trajetória (PAIS, 2005), teoria da ação humana (SCHUTZ, 1979), socialização (BOURDIEU, 2005; LAHIRE, 2008; SETTON, 2008, 2010), individuação (ELIAS, 1994; LAHIRE, 2001; MARTUCCELLI apud SETTON, 2013), campo e *habitus* (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005), espaço social, estratégias e táticas de ação (CERTEAU, 1994), entre outros.

2.1 O músico e a profissão musical como desafio sociológico

O músico e sua profissão integram um complexo e controverso campo. Eliot Freidson (1986, p. 431), destacado teórico da Sociologia das Profissões, ressalta o acentuado caráter ambíguo das profissões relacionadas às artes, fator que tornaria complexa a tarefa de investigá-las como fenômeno social. Nesse mesmo sentido, diversos autores salientam que as tensões entre arte, trabalho e profissão, somadas à fluidez das fronteiras do ser artista, trabalhador e profissional da arte, bem como sua multiplicidade de sistemas de formação e atuação, configuram-se entre os grandes desafios à compreensão e análise sociológica (FERREIRA, 1995; SEGNINI, 2007; BUSCATO, 2008).

⁸ Neste capítulo, excepcionalmente, ao trazer em primeiro plano os interlocutores teóricos, optei por um artifício metodológico, utilizando, assim, o tempo verbal na terceira pessoa do singular com a finalidade de criar um relativo distanciamento que permitisse soar melhor a voz das teorias e seus respectivos autores aqui discutidos.

Nessa perspectiva, em maior ou menor grau, as trajetórias formativas profissionais dos estudantes investigados perpassariam por essas e outras questões, as quais serão abordadas na primeira parte deste capítulo.

2.1.1 A constituição sócio-histórica do artista

A produção estética resultante do trabalho artístico, segundo Segnini (2007, p. 2), é o que distingue o fazer artístico de outras formas de trabalho. Essa é a sua especificidade. Como consequência, o trabalho do artista é comumente analisado sob o aspecto de sua performance ou obra, bem como através de sua personalidade enquanto ser criador, cultuado pelos seus dotes artísticos e por seu estilo de vida, tido como extraordinário – como pode-se observar, por exemplo, na grande e constante produção literária, cinematográfica, televisiva, destinada às biografias de “grandes artistas” e seus “feitos extraordinários”.

Por outro lado, enquanto a obra é revelada e seu criador “endeusado”, o trabalho envolvido na elaboração artística “é frequentemente silenciado ou ainda pior, ofuscado por idealizações” de toda a ordem (SEGNINI, 2007, p. 2). Dessa forma, o olhar sociológico justifica-se como ferramenta analítica para superar concepções “mitificadoras e quase místicas” propaladas pelo senso comum, o que inclui meios ditos “especializados”, além dos próprios artistas (MELO, 2001, p. 14).

Fluido, fugaz e por vezes solitário, geralmente envolvido sob o obscuro manto da “vocação”, “dom” e “talento”, permeado por paixões e implicações subjetivas, o trabalho artístico frequentemente escapa às análises clássicas por dificultar a tarefa do distanciamento necessário à análise do fato social (BUSCATO, 2008, p. 5). Por isso, faz-se necessário levar em conta que as diferentes estruturas sociais e as variadas condições históricas a que sempre estiveram submetidos o trabalho artístico determinam modos distintos e complexos de relação entre o artista e o mundo (SEGNINI, 2008, p. 545).

De artesão na idade média (corporações de ofício) a criador no renascimento (artes liberais, Academia), até sua relativa independência a partir do romantismo (ruptura parcial com o mecenatismo), o artista e seu trabalho encontram-se hoje, por um lado, inseridos num modelo de mercado livre, com uma lógica de produção e consumo permeada por relações mercantis (FERREIRA, 1995,

p. 28), e, por outro, subsistem por intermédio do patrocínio público e privado – sob forma de renúncias fiscais, por exemplo –, numa forma atualizada de mecenato (SEGNINI, 2008, p. 556). Entre essas duas extremidades, somadas aos regimes de intermitência, flexibilidade e instabilidade (BORGES, 2003; SEGNINI, 2007, 2008) a que muitos estão submetidos, uma infinidade de maneiras de ser artista pode transpassar a trajetória de um mesmo indivíduo, tanto subsequentemente, como concomitantemente.

2.1.1.1 A complexa conceituação da profissão artística

A arte é “reconhecida, transmitida, apreendida, organizada, celebrada” enquanto fenômeno cultural (BECKER *apud* SEGNINI, 2007, p. 2). Como todas as demais atividades humanas, obedece regras e sofre constrangimentos. Sua divisão interna de trabalho manifesta-se, também, na forma de “organizações, profissões, relações de emprego, carreiras profissionais”, etc. (*idem*).

No entanto, em seu processo sócio-histórico, como comentado, o fazer artístico constitui um desafio às noções correntes de profissão e trabalho. Na tentativa de uma aproximação do fenômeno, Ferreira explica:

Não se pode deixar de reconhecer que se está na presença de uma atividade produtiva socialmente objetiva, que não pode ser apenas qualificada de ‘lazer’ (e portanto de ‘não trabalho’), mas que muitas vezes escapa à categoria de trabalho remunerado, constituindo frequentemente uma actividade na qual os indivíduos se empenham e se realizam, com a qual se identificam, mas que [comumente] não constitui a sua principal fonte de rendimentos (FERREIRA, 1995, p. 29).

Pioneiro em reconhecer o desafio analítico na compreensão das profissões artísticas, o sociólogo americano Eliot Freidson sentencia que “a arte não é um ofício⁹, nem uma atividade de lazer. É um híbrido anormal entre os dois” (FREIDSON *apud* CABRAL; BORGES, 2010, p 151). Outras abordagens parecem optar por uma conceituação de cunho valorativo e hierárquico, como é o caso de Ferreira, quando avalia que nas profissões artísticas, apesar da formação de uma

⁹ Muito menos uma profissão, segundo a abordagem sociológica anglo-saxã desse autor.

parte dos seus membros passar pelo ensino universitário, a de muitos outros está mais próxima do artesanato¹⁰, implicando poucos aspectos teóricos e abstratos, restringindo-se ao universo dos ateliers independentes e privados, sem ligação com as universidades (FERREIRA, 1995, p. 29).

Retornando a Freidson, agora pelas próprias mãos de Ferreira, pode-se observar uma posição relativamente menos distintiva no que concerne à questão da titulação superior no reconhecimento profissional artístico. Para esse autor, ainda que as atividades desenvolvidas pelos artistas não estejam necessariamente ligadas institucionalmente ao ensino superior, “considera-se as produções artísticas como expressão particular da experiência humana por criadores dotados de competências complexas, dignas da admiração e da consideração dos indivíduos cultos.” Esses seriam, portanto, elevados à categoria de “trabalhadores intelectuais” (FERREIRA, 1995, p. 29).

Dentre os resultados obtidos na pesquisa realizada em Portugal (PAIS; FERREIRA e FERREIRA, 1995), a qual teve seus dados construídos a partir de um questionário aplicado com 724 jovens artistas, destaca-se – tendo em vista o problema da presente pesquisa – que os indicadores de profissionalidade mais apontados pelos entrevistados parecem sugerir que um artista profissional seria aquele que dedica grande parte de seu tempo à arte, retira quase todo seu sustento dessa atividade e sente ser movido por um impulso interior quanto ao fazer artístico. Para esses entrevistados, uma formação obtida através de uma escolarização não figura como um aspecto fundamental (FERREIRA, 1995, p. 37). Entretanto, no cruzamento de dados referente a esses indicadores, bem como na análise da própria situação frente ao trabalho dos participantes, foi revelada a impossibilidade de definição do estatuto profissional do artista, tendo por base apenas um indicador. Tal dado sugere que se tornam “arbitrários e insuficientes os critérios oficiais de definição das profissões artísticas” (FERREIRA, 1995, p. 28), sobretudo quando não

¹⁰ Pegando emprestado o conceito de Mills a respeito do “artesanato intelectual” – um procedimento de cunho essencialmente reflexivo, no qual o trabalhador intelectual molda-se a si mesmo como um artesão intelectual no desenvolvimento de sistemas de controle da ação recíproca, que estão voltados para as influências das experiências passadas sob as ações do presente e que definem suas experiências futuras (MILLS, 2009, p. 22) –, a ideia de que os processos artesanais são desprovidos de aspectos teóricos e abstratos não se sustenta.

levam em consideração os limites de um conceito unívoco para classificar uma pessoa como artista.

Sobre isso, Raymonde Moulin acrescenta que:

Por razões materiais (o caso dos artistas cujas obras foram concebidas para escapar do mercado) e por razões ideológicas (o carisma do artista) a identidade profissional não pode depender nem da actividade artística a tempo inteiro [dedicação exclusiva], nem dos recursos provenientes dessa actividade [remuneração]. (Moulin *apud* FERREIRA, 1995, p. 30)

2.1.1.2 *Viver de arte*

Se para a análise social as profissões artísticas são um desafio, para os que dela fazem seu projeto de vida, os artistas, não são menores nem menos complexos os obstáculos a serem enfrentados. Marcado pela incerteza, informalidade, precariedade, volatilidade, desregulamentação, entre outras características, o trabalho artístico exige dos artistas soluções incomuns, um grande poder de adaptabilidade e um senso aguçado para as oportunidades em potencial. Nas palavras de Certeau (1994), um conjunto de “táticas” de resistência, renitência e sobrevivência. A criatividade, elemento intrínseco do fazer artístico, é sistematicamente colocada à prova na construção de sua trajetória profissional. Não obstante a tantas dificuldades, “os artistas existem, tal como os seus produtos e as suas atividades artísticas, envolvendo-se subjetivamente na sua vocação artística, identificam a si mesmos como artistas e são membros de um grupo de artistas” (FERREIRA, 1995, p. 30).

Em contrapartida, não são muitos os que vivem integralmente da arte, sendo comum a necessidade de conciliar ou alternar com outras atividades, correlacionadas ou não com seu *métier* artístico. A referida pesquisa, realizada no contexto europeu (PAIS; FERREIRA e FERREIRA, 1995), confirmou que entre os músicos a atividade de lecionar ainda se apresenta como uma alternativa frequente e relativamente segura, haja vista que o mercado amador musical, entre outros fatores, garante uma demanda considerável por aulas de instrumento, por exemplo. Outros, por sua vez, encontram alguma atividade relacionada à arte, mas a maioria, segundo Ferreira, tem dificuldade em se manter profissionalmente de maneira

regular na órbita do mundo artístico, assumindo trabalhos diversos, nas mais variadas circunstâncias (FERREIRA, 1995, p. 29).

Há muito associadas e incorporadas à prática artística, as ocupações secundárias, relacionadas ou não com a primeira, podem representar uma “garantia da liberdade criadora” (MOULIN apud FERREIRA, 1995, p. 30) na medida em que potencialmente fornecem ou contribuem para uma maior segurança econômica do artista. Não raras vezes, acabam por subsidiar as próprias produções do artista na forma de reinvestimentos em cursos, eventos, equipamentos, etc. Ou seja, esses artistas “usam o tempo livre e os rendimentos obtidos nas outras profissões para trabalhar ainda mais nas artes.” (BORGES; PEREIRA, 2012, p. 79).

Em outro estudo, desta vez com caráter comparativo, ao pesquisar as relações de trabalho em arte na França e no Brasil, Segnini observa semelhanças entre os dois países, como o progressivo aumento no número de aspirantes à profissão, a pouca oferta de trabalho formal, bem como o predomínio da intermitência e do trabalho precário (SEGNINI, 2007, p. 12). Contudo, o quadro não se apresenta negativo para todos. Há aqueles que veem justamente na incerteza e na informalidade possibilidades de exercício da autonomia e da liberdade criadora. Ainda que a realidade do mundo do trabalho artístico possa se apresentar mais limitada, marcada pela desregulamentação, volatilidade, desequilíbrio entre oferta e procura, baixos rendimentos, etc., para alguns, os jovens artistas e aspirantes em especial, “os mundos artísticos e as suas profissões apresentam-se como mundos encantadores, pela fama e reconhecimento dos indivíduos. As possibilidades de estudar [...], fruir e consumir arte parecem ampliar-se” (BORGES; FARIA, 2015, p. 43).

Entre os que assim se inclinam, ouve-se depoimentos que reforçam uma profunda e sensível ligação com a arte. São comuns, por exemplo, expressões de cunho emocional e transcendental, que fazem menção a um fazer artístico movido por paixão, amor, urgência, vocação, chamamento, etc. (BORGES; DELICADO, 2010, p. 209).

As diferenças de ganho entre um trabalho artístico e outro financeiramente mais rentável, mas, no entanto, considerado menos agradável, parecem ser compensadas por “recompensas não monetárias ou fluxos de rendimento psíquico”, as quais, segundo Menger, são consideradas, há muito, como dimensões

significativas do trabalho humano. Segundo esse autor, citado por Delicado e Borges, trabalhar com arte pode se apresentar numa forma bastante atrativa devido à mobilização de um conjunto de dimensões de alto grau de autonomia pessoal, já que desenvolve a:

[...] própria iniciativa, as oportunidades para mobilizar um leque alargado de capacidades e a sensação de auto-realização no trabalho, um baixo nível de rotina e um alto grau de reconhecimento social no caso dos artistas bem sucedidos (MENGER, apud BORGES; DELICADO, 2010, p. 234).

2.1.1.3 Sobre a natureza da formação e trabalho artísticos

O conceito de formação aqui adotado está intimamente ligado à ideia de socialização, a qual será discutida adiante em maior profundidade. Porém, para compreender como se forma um artista é importante adiantar que a socialização, como processo de construção de si, dá-se no cruzamento de tempos e espaços, na inter-relação com o(s) outro(s), na contínua negociação com as estruturas e normas. Portanto, o artista, como qualquer outra categoria social, se constitui e se alimenta através das referências e conhecimentos que constrói na família, escola, religião e demais grupos e indivíduos com os quais interage ao longo de sua trajetória. Igualmente, instituições específicas de ensino artístico são espaços socialmente reconhecidos, nos quais as técnicas, habilidades, conhecimentos, sensibilidades e significados artísticos são ensinados de maneira sistemática.

Borges e Faria (2015, p. 45) identificam que a formação artística vem sofrendo um processo de alongamento temporal, em que a participação de aspirantes, iniciantes e artistas estabelecidos na busca de atualização profissional, especialmente em cursos de iniciação e capacitação, tem aumentado consideravelmente. A integração em grupos e contextos de criação artística diversos cumpre, assim, um papel “como laboratórios de contatos, ativam redes de relações que permitem aceder a fontes de informação privilegiadas sobre projetos” (BORGES; FARIA, 2015, p. 49).

Estudos no campo da sociologia e economia da arte e da cultura tem demonstrado que, de maneira geral, o nível de formação escolar do artista não está diretamente relacionado com sua maior ou menor ligação junto ao mercado de

trabalho (BORGES; PEREIRA, 2012, p. 79). A diferença é de ordem qualitativa. Enquanto uma formação específica em arte gera uma maior ligação subjetiva com o mercado de trabalho, a formação de cunho prático confere um vínculo objetivo com este, o que inclui uma relação mais pragmática e um conseqüente menor nível de desilusão frente às dificuldades do exercício profissional (idem, p. 91).

Assim como nas artes em geral, o convencimento social da importância da formação profissional institucionalizada em música torna-se um grande desafio para a área, devido à fluidez e multiplicidade de formas de tornar-se músico. Essa discussão será retomada e aprofundada mais adiante.

2.1.2 O músico e a profissão musical

Assim como qualquer atividade humana especializada, as quais, no sentido latino do termo (DUBAR, 2005), podem ser reconhecidas como profissões, a profissão musical se constitui em resposta às demandas sociais específicas e especializadas (ELIAS, 2001, p. 90). Do ponto de vista sociológico, isso se configura em um sistema de relações humanas que se desenvolve mediante determinadas condições, como “o surgimento de novas necessidades humanas e de meios especializados para satisfazê-las” (idem).

No entanto, a definição de determinadas atividades, como é o caso da profissão musical, bem como o conjunto das demais profissões artísticas, devido à multiplicidade e heterogeneidade de sistemas de formação e atuação, entre outros aspectos, escapa às análises sociológicas clássicas. Essas, notadamente as abordagens de cunho funcionalista, tomam por base as figuras do médico e jurista como modelo ideal de “profissional, tidos como possuidores de uma função social que se apoia num ‘corpo de saberes [científicos e não práticos] suscetível de ser ensinado, testado e controlado com a participação dos próprios profissionais e com o reconhecimento do estado” (PARSONS apud DUBAR, 2005, p. 173)¹¹.

Como em Vieira, A. (2009), faz-se necessário aqui a articulação de um conceito aberto de profissão para entender as trajetórias formativas profissionais dos estudantes focalizados, especialmente enquanto processos ativos na construção de

¹¹ Esse argumento é desenvolvido com maior profundidade em Vieira, A. (2009, p. 17-23).

si, dentro das possibilidades e limites da profissão musical, naquilo que ela tem de particular. Nesse aspecto, Franzoi apresenta uma abordagem de cunho relacional, a qual, em boa medida, encontra-se em consonância com o pensamento de Elias (2001), citado anteriormente. Essa autora entende profissão como o:

[...] resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do conhecimento adquirido. Esse reconhecimento social dessa atividade se dá através da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, correspondente ao conhecimento adquirido. Estreitamente ligado a esse reconhecimento social e ao saber nele implicado está o reconhecimento pelo sujeito que é deles portador (FRANZOI, 2006, p. 20).

Em termos sociográficos e macroeconômicos, o exercício profissional da música no Brasil – e que não difere substancialmente de outros contextos internacionais contemporâneos – é marcado pela precarização, flexibilização, informalidade, instabilidade, invisibilidade, baixo prestígio social, falta de legitimidade das instâncias organizacionais classistas, longas jornadas de trabalho e pouca oferta de postos de trabalho com vínculo empregatício (LUDOVICO, 2007, p. 93; NUNES; MELO, 2011, p. 2). Observa-se, também, um predomínio masculino, ainda que dados recentes evidenciem um aumento na participação das mulheres (SEGNINI, 2007, p. 19), como observado, por exemplo, por Pichoneri (2006) em pesquisa realizada junto à Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal de São Paulo.

Da mesma forma, o exercício da docência aparece como estratégia frequente “para obtenção de renda, possibilidade de projetos de longo prazo, constituição de redes de contato” (SEGNINI, 2008, p. 556), configurando-se, assim, numa “opção segura por se constituir numa modalidade de emprego formal com salários fixos e direitos trabalhistas garantidos” (LUDOVICO, 2007, p. 65).

Não obstante a essas e outras características gerais, o ser músico, quando visto na forma particularizada, pode apresentar tantas nuances, quanto o número de indivíduos que exercem a atividade musical. Essas muitas e diversas maneiras de ser e estar músico – em consonância com o que anteriormente foi discutido a respeito de ser artista – podem se apresentar tanto no transcorrer de uma única biografia, diacronicamente, como de forma simultânea, numa combinação de

variados campos de atividades musicais, para-musicais ou não musicais, os quais um mesmo indivíduo pode exercer ao mesmo tempo, sincronicamente.

2.1.2.1 A constituição sócio-histórica do músico e seu trabalho

A história do surgimento e desenvolvimento da profissão musical, bem como do músico enquanto praticante de uma atividade humana especializada, vem sendo objeto de preocupação sociológica de autores como Adenot (2010); Segnini (2007, 2008); Ludovico (2007); e Coli (2006), entre outros. Tendo por base a revisão realizada por Coli (2006), algumas discussões acerca da constituição sócio-histórica da profissão musical são pertinentes para compreender as especificidades dessa atividade.

No intuito de compreender o sentido de uma suposta “perda de conteúdo social” da música e, por consequência, do trabalho musical, Coli (2006, p. 51) propõe um mergulho histórico nas origens ocidentais dessa atividade. Segundo a autora, a imagem depreciativa do músico tem suas origens no mundo pré-capitalista, quando “a profissão do músico era vista como uma forma de degradação”, do ponto de vista moral. Os músicos possuíam valor social equivalente aos saltimbancos, bufões, malabaristas, ou seja, aos grupos cujo estilo de vida era “pouco recomendável”, associado à brincadeira, ao ócio, ao não trabalho. (idem).

A mudança de *status* de uma parcela¹² dos músicos ocorreu sob abrigo de instituições eclesiais, através do sistema de “mecenato”, ou seja, sob forma de abrigo e proteção econômica e simbólica por parte da igreja. Estava estabelecida “uma ordem de cantores profissionais, coristas e solistas” (COLI, 2006, p. 53-54).

Em paralelo, surge a figura do menestrel, personagem que, fora do contexto eclesiástico, atuava estritamente dentro daquilo que era ordenado ou esperado por seu senhor. O menestrel, portanto, “exerce uma clara função de aparato ideológico encarregado de dizer, propagandear e significar a glória dos príncipes e dos grandes feitos dos senhores nas batalhas da época” (COLI, 2006, p. 54-55).

¹² O termo “parcela”, aqui utilizado, leva em conta que, possivelmente, outros atores sociais, responsáveis por outras práticas musicais, tenham ficado fora deste processo.

O Renascimento é marcado por um aumento dos espaços de trabalho, para além das exigências eclesiásticas. Através da ampliação do mecenato promovido pelas cortes europeias, os músicos passaram a ocupar uma função análoga a do cozinheiro e do caçador, por exemplo. Sua atuação, cujo caráter era essencialmente “improdutivo”, limitava-se à atividade doméstica palaciana, “restrita à satisfação do príncipe” (COLI, 2006, p. 55).

Esse sistema, circunscrito por relações de trabalho onde imperava a servidão, começou a se transformar com o surgimento de uma nova classe social, que emergiu no transcorrer da idade moderna, através da troca mercantil e da concorrência, a burguesia. Coli destaca que nesse novo período:

[...] os clientes multiplicam-se quando os lugares de difusão da música também se ampliam. Assim, o músico não se vende mais de forma completa a um senhor: ele vende o próprio trabalho a numerosos clientes, bastante ricos para comprarem o espetáculo, mas não o suficiente para assegurarem individualmente a exclusividade (COLI, 2006, p. 56).

A música passou a operar pela lógica monetária; transformando-se em mercadoria, assumiu um estatuto autônomo e ganhou valor de troca. Dos ambientes íntimos da corte, o músico passou a ocupar um novo espaço: a sala de concerto. Emerge daí a figura do artista inspirado (idem).

A desvinculação total da corte, porém, surgiu no fim do século XVIII, depois da iniciativa pioneira, ainda que malsucedida, de Mozart. O compositor, ao alforriar-se da condição de empregado permanente e exclusivo de um patrono, partiu para um projeto profissional, baseado na venda de “seu talento como músico e [de] suas obras no mercado livre” (Elias, 1995, p. 32).

Identificado como o primeiro músico a sobreviver de maneira autônoma, Beethoven, quinze anos mais jovem que Mozart, herdou uma estrutura social que já comportava um lugar próprio para músicos reconhecidos pelos seus “talentos” incomuns. A comparação entre os projetos dos dois artistas é assim analisada por Elias:

[Beethoven] conseguiu, não com facilidade, mas com muito menos problemas, aquilo pelo que Mozart inutilmente lutou: liberou-se, em grande parte, da dependência do patronato da corte. Foi, assim,

capaz de seguir a própria voz em suas composições – ou, mais exatamente, a ordem seqüencial de suas vozes interiores, e não o gosto convencional de seus fregueses. Beethoven teve muito mais oportunidades de impor seu gosto ao público musical. Diferentemente de Mozart, foi capaz de escapar à coerção de ter de produzir música na situação de subordinado a um empregador ou patrono muito mais poderoso; ao invés disso, pôde compor música, se não exclusivamente, mas pelo menos até certo ponto, como artista autônomo (como chamaríamos hoje em dia) para um público relativamente desconhecido (ELIAS, 1995, p. 43).

Com a ascensão da burguesia e suas práticas voláteis de consumo no início do século XIX, emerge a difusão do amadorismo musical e sua consequente expansão de serviços (aulas de música, luteria, editoração de partituras, afinação de pianos, etc.) e produtos (repertório tecnicamente acessível, métodos de ensino, instrumentos musicais para uso doméstico, acessórios, etc.), voltados a esse novo público. Nessa época, também, o culto à personalidade do artista faz surgir “o nascimento ideológico da figura do gênio”, intimamente relacionado ao papel do artista nessa nova sociedade (COLI, 2006, p. 57).

Coli conclui sua análise relativa à história social da constituição da profissão musical, cujo foco é o espetáculo lírico, afirmando que “as formas modernas e adaptadas do mecenatismo”, compostas em especial pelo “patrocínio público e seus comitentes”, cedem ao “roubo e apropriação” da mais valia dos músicos e seu trabalho, fruto da expansão da ideologia neoliberal e sua política de “privatização das atividades culturais e musicais”. Tal processo é denominado pela autora como “mercenarismo” (COLI, 2006, p. 57-58).

Inspirada na teoria econômica marxista, bem como na crítica dialética de Theodor W. Adorno, Coli, como já observado, desenvolve seus argumentos sustentando-os em processos de desprestígio social do músico e precarização das formas de trabalho. Entretanto, faz-se necessária uma ressalva em relação a esse ponto. Quando se fala em desprestígio social, por exemplo, fica subentendido um processo de perda de reputação, isto é, de declínio dentro do campo de poder através da diminuição de capital simbólico e, por consequência, econômico (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005). Em outras palavras, tem-se como dado que a profissão musical outrora foi detentora de um prestígio maior e que este se perdeu.

Seguindo a narrativa histórica da própria autora, é possível uma interpretação diversa a esse respeito. Como observado, anterior à gênese da

profissão, o músico confundia-se com os personagens mais periféricos da sociedade da época. Sua mobilidade social e sua ascensão a um modelo pré-profissional se efetivam por intermédio da subserviência junto às estruturas de poder, notadamente o clero e a aristocracia. Com a ascensão da burguesia, nova classe social, cujo poder era conquistado por meio do acúmulo de capital econômico e não por eleição divina ou hereditariedade, os músicos, ou melhor, parte deles, gozavam de crescente e notável acúmulo de capitais, principalmente de ordem simbólica.

O ponto a que se quer chegar é que uma análise linear e evolutiva da profissão musical, assim como de qualquer outra profissão, corre sério risco de não abranger as complexidades sócio-históricas envolvidas. Por exemplo, não faltam casos de músicos de projeção mundial que, nos tempos atuais, gozam de poder e prestígio incomensuráveis. Nem por isso pode-se dizer que ser músico, hoje, significa potencialmente poder atingir tal posição, ainda que essa representação social, como atenta Adenot (2010), seja um ponto de tensão na constituição do ser músico, como adiante se verá.

É de se ressaltar, também, que o ideal romântico do artista e seu potencial de mobilidade social, gerada a partir de ganhos materiais e simbólicos, concederam aos compositores, solistas e, posteriormente, os regentes, o papel de destaque como ocupantes históricos das “posições mais elevadas na hierarquia de prestígio das profissões musicais” (TRAVASSOS, 2005, p.16). Já o músico anônimo e substituível não tinha “o mesmo prestígio nem as mesmas recompensas materiais e sociais”, situação que perdura até os dias de hoje (Idem, p. 15).

Não intencionando uma desconstrução da perspectiva adotada por Coli, é importante demarcar uma concepção teórica distinta da autora. Ao praticar na presente pesquisa um exercício de compreensão fenomenológica dos componentes sociais envolvidos na construção das trajetórias formativas dos estudantes investigados, essa ótica também se estende ao debate em torno da profissão musical como problema sociológico. Nesse sentido, todo esforço deve ser efetuado para não se incorrer numa análise mecânica, funcional e, até mesmo, corporativa – sobretudo em relação à defesa de um determinado segmento profissional no qual se está envolvido.

A profissão musical, como qualquer outra, é um fenômeno localizado no tempo e no espaço. Assim como teve sua gênese, pode, potencialmente, ter sua

derrocada e sua conseqüente extinção, como tantas outras tiveram ao longo da história (ELIAS, 2001). Por si só, essa constatação não é boa nem ruim.

2.1.2.2 O campo musical

Não obstante a possibilidade de uma articulação entre os conceitos de campo artístico e *Art Worlds*, é possível afirmar que seus autores Pierre Bourdieu e Howard Becker, respectivamente, situam-se em “ambientes diferentes, do ponto de vista intelectual” e são “marcados por clivagens paradigmáticas” (MONTEIRO, 2009, p. 16). Enquanto Bourdieu tem suas ideias desenvolvidas a partir de uma releitura crítica do estruturalismo e no desenvolvimento de uma “teoria da prática”, Becker transita entre a Escola de Chicago e o interacionismo simbólico (MOLÉNAT, 2011).

Diferentemente de Becker, o interesse de Bourdieu encontra-se no conflito dos atores no interior das estruturas sociais (teoria dos campos) e menos na integração, privilegiando, ao estilo de Marx, as oposições intrínsecas à divisão social do trabalho (MONTEIRO, 2009, p. 17). Em outras palavras, seu conceito de campo, aplicado ao universo musical, privilegia os jogos de conflito entre dominados e dominantes em detrimento da cooperação dos diferentes atores envolvidos na produção da obra musical (idem).

Becker¹³, por sua vez, explica a ideia de *Art World* como:

[...] o conjunto de profissionais que contribuem para a produção de uma obra artística ou para a fazer reconhecer como tal: o artista, mas também os artesões que produzem o seu material, os seus fornecedores, os seus críticos, etc. o que incluiria o espetador¹⁴ ou o simples amador (ALLEMAND, 2010, p. 81).

Sendo o foco da pesquisa as trajetórias formativas profissionais em música dos estudantes de CTIM, interessa os movimentos destes dentro de um determinado campo social; como incorporam, reinventam ou, até mesmo, transgridem determinados “gestos, condutas e concepções” (MARTINS, 2014, p. 107) dessa estrutura.

¹³ Em entrevista concedida a Allemand (2010, p. 76-81).

¹⁴ Variação ortográfica utilizada em Portugal para a palavra *espectador*.

Nesse âmbito, pensando que os atores lá envolvidos partem de posições economicamente e culturalmente distintas, o curso, assim como qualquer estrutura institucionalizada e institucionalizante dedicada ao ensino de música, é tido como espaço produtor e legitimador de capitais, ou seja, de recursos e poderes. Aos que, com mais “volume” e “composição” de capitais (SETTON, 2010, p. 23), lá chegam, os conhecimentos e códigos praticados já lhes são familiares. Em decorrência disso, locomovem-se com desenvoltura no espaço institucional, pois possuem uma “segurança estatutária”, marca por um “*habitus* de classe” (CABIN, 2010, p. 132). Por outro lado, os estudantes menos dotados de capitais econômicos e culturais podem oscilar entre o esforço por incorporar tais esquemas, o uso de táticas de resistência para se contrapor ou mesmo subverter a ordem estabelecida, ou ainda pela renúncia e desistência.

Os estudos de Bourdieu ajudam a compreender que os atores dentro do espaço escolar não partem do mesmo ponto, nem possuem as mesmas condições, apesar da ainda propalada lógica da meritocracia. Sob o manto da instituição escolar como espaço democrático e democratizante, Pais escreve que, ao estudante:

[...] é inculcada a representação do sistema de ensino como garante de igualdade de oportunidades. Mas o jogo pode ser viciado, porque [os] capitais culturais herdados [...] são distintos, fazendo que uma [aparente] igualdade de oportunidades nem sempre corresponda uma igualdade de resultados (PAIS, 2005, p. 27-28).

Voltando a Bourdieu e sua “teoria dos campos de poder” (LAHIRE, 2001, p. 45), os recursos e poderes, armas deste jogo, possuem natureza econômica (dinheiro, posses, recursos) cultural (saberes e conhecimentos instituídos), social (redes, contatos, relações que possam ser transformadas em capital) e simbólica (honra, prestígio, fama, sucesso). Logo:

[...] a posição de privilégio ou não privilégio ocupada por um grupo ou indivíduo no campo social é definida de acordo com o **volume** e a **composição** de um ou mais capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais (SETTON, 2010, p. 23) (grifo do original).

Dentre as propriedades gerais dos campos de produção cultural, Bourdieu destaca a existência de três operações, as quais se encontram dispostas e ligadas

intimamente a outros três planos da realidade social. São eles: a análise do campo dentro do campo geral de poder; sua estrutura interna, relativamente independente e observante às suas próprias regras de funcionamento e transformação; e, finalmente, mas não menos importante:

[...] a análise da gênese dos *habitus* dos ocupantes dessas posições, ou seja, os sistemas de disposições que, sendo o produto de uma trajetória social e de uma posição no interior do campo [musical¹⁵] [...] encontram nessa posição uma oportunidade mais ou menos favorável de atualizar-se (a construção do campo é a condição lógica previa para a construção da trajetória social como série das posições ocupadas sucessivamente nesse campo) (BOURDIEU, 1996, p. 243).

No seio do campo artístico, os atores e as instituições disputam sistematicamente o “monopólio sobre a autoridade artística”. Configura-se assim um “campo de batalha, um terreno de luta relativamente autônomo, em que os participantes procuram preservar ou ultrapassar critérios de avaliação” (MONTEIRO, 2009, p.15). A partir desses princípios, aqueles que ocupam as posições mais elevadas e dominantes operam na lógica da conservação (ortodoxia), enquanto que os dominados e marginais “tenderão a seguir estratégias de subversão (heterodoxia ou mesmo heresia), no âmbito de conflitos que mais não são do que o motor da história específica do campo.” (idem).

A originalidade do campo musical, segundo Bozon, reside no fato deste abranger um extenso espaço social, o que permitiria uma “observação simultânea de continuidades e descontinuidades, favorecendo no mais alto grau o espírito de encenação por parte dos agentes” (BOZON, 2000, p. 172), ou seja, do jogo jogado.

Uma importante moeda para o campo musical, e para o campo artístico em geral, é o prestígio fornecido pelo reconhecimento social. É ele que condensa grande parte do capital social a ser disputado. Sua variante contemporânea seria a fama, personificada na celebridade. Internamente, porém, o prestígio carece de “desinteresse estatutário”, componente do jogo do “interesse pelo desinteresse”, da

¹⁵ No referido texto, Bourdieu não faz menção direta a um campo musical, mas o deixa em aberto ou, até mesmo, subentendido, pois, ao escrever campo literário (etc.), alerta ao leitor que ao longo do texto poderá substituir “escritor por pintor, filósofo, cientista etc., literário por artístico, filosófico, científico etc.” (BOURDIEU, 1996, p. 243) (grifo do original).

“arte pela arte”, na qual o artista enuncia o “critério de autenticidade” de sua obra, numa lógica da “economia carismática baseada nessa espécie de milagre social que é o ato puro de toda determinação que não a intenção propriamente estética” (BOURDIEU, 1996, p. 245).

A hierarquização que estrutura o campo musical é, segundo Travassos, fruto da organização das práticas musicais, bem como das ideologias que lhe dão sustento:

A valorização da ‘criação’ sobre a ‘reprodução’ (tanto no sentido de realização sonora de um texto escrito, a partitura, quanto no de transmissão do saber), da regência sobre a execução instrumental ou vocal, da execução solista sobre a coletiva, e de todas essas sobre o ensino de música, institui uma pirâmide que tem no seu ponto mais alto as práticas nas quais se exigem identificação individualizada do produtor de música, sua ‘assinatura’ (TRAVASSOS, 2005, p. 17).

Outra forma de distinção é encontrada no domínio da leitura e escrita musical em detrimento da oralidade, tida como “prática inferior” (GOMES, 2009, p. 195). Ainda que o saber fazer seja fator significativo para o reconhecimento profissional, dentro dos limites do campo musical a dominação da cultura letrada separa e hierarquiza posições.

2.1.2.3 A identidade e o valor social do músico

As concepções acerca do que significa ser músico são múltiplas e contraditórias, especialmente em função dos diferentes paradigmas, abordagens, orientações e representações sociais que se possa ter em relação à natureza de seu trabalho. Essas muitas perspectivas e sentidos são, possivelmente, reflexo da própria complexidade da relação desses atores com o mundo social, pois o trabalho do músico não se desenvolve no vazio, mas sim dentro de uma trama social historicamente construída e constantemente ressignificada.

No plano simbólico, os três temas que, segundo Buscatto, constituem o ideal artístico dos músicos são: uma pré-disposição identificada precocemente; a ocorrência frequente de uma aprendizagem “silenciosa”, tendo por base os

processos de socialização; e uma espécie de mimetismo entre a música produzida e a personalidade do artista (BUSCATTO, apud BORGES; DELICADO, 2010, p. 213).

Em termos de trajetória profissional, na qual formar-se e atuar como músico são processos indissociáveis (MORATO, 2009), a diversidade e a heterogeneidade dos modos de ser e tornar-se músico são interpretadas por Ludovico (2007) a partir da capacidade de desenvolvimento simultâneo de várias competências e práticas profissionais, constituindo a figura metafórica do “músico anfíbio”. Segundo a autora, esse músico é aquele que:

[...] traça suas decisões e caminhos não como as trilhas ou estradas prontas e definidas da terra, mas de modo particular, sinuoso, assim como os trajetos da água. Seu caráter anfíbio permite o trânsito por vários mundos e também o percurso em ‘caminhos molhados’ que podem conduzir a qualquer lugar. Tem, pois, acesso a tudo e está em constante movimento. [...] O músico anfíbio é o músico da ambigüidade, que mesmo sentindo as contradições advindas da atuação profissional multiface não a abandona. Exerce atividades em campos múltiplos e complexos de forma produtiva e integradora, nada entre eles reflexivamente e, acima de tudo, procura novos significados para a profissão musical na contemporaneidade. [Assim, os músicos] traçam caminhos profissionais que não vão necessariamente de um ponto a outro. Preferem ‘percursos molhados’, serpeantes, abertos que conduzem a múltiplos pontos e possibilidades, afinal uma quantidade de indeterminação é essencial para a criação artística e permeia o trabalho musical. A necessidade por uma prática profissional multiface é inevitável para estes músicos não apenas por coerções de ordem econômica, social, histórica ou institucional, mas por um desejo inerente e inquietante de simplesmente ser e realizar-se anfíbio (LUDOVICO, 2007, p. 91-92).

Assim, ser músico implicaria na incorporação de características como inventividade, mobilidade, acessibilidade, persistência, ambigüidade, polivalência, alinearidade e agenciabilidade. Sem dúvida, atributos que se contrapõem às análises não muito positivas sobre o trabalho musical. Em contrapartida, somente uma investigação empírica individualizada, realizada em profundidade, poderá verificar em que grau cada uma dessas qualidades se expressa na identidade de cada músico.

A exemplo de Ludovico (2007), Nunes e Melo identificaram que a atuação dos músicos em várias frentes de trabalho, de forma simultânea, comumente se processa em decorrência da necessidade de complementação da renda, numa

relação de causa e efeito. Essa multiplicidade de atividades musicais estaria intimamente ligada a uma construção de “formas identitárias’ mais amplas e flexíveis acerca da profissão musical” (MELLO; NUNES, 2011).

A possível “falta de visibilidade e prestígio social” do músico e seu trabalho, anteriormente citada (MELLO; NUNES, 2011, p. 2), é identificada por Coli como consequência de uma imagem social que concebe essa atividade como uma forma de “entretenimento”, geralmente associada à “ociosidade”. A autora traça comparações com outras profissões tratadas como “serviço público e reconhecido”:

Diferente da profissão de médico, engenheiro e advogado, as condições profissionais do músico não gozam do mesmo tipo de prestígio que a sociedade confere a àqueles. Quando se fala de um médico, logo se manifesta um tipo de respeito. Para o público da sociedade de massas, quando se fala do músico, logo se pergunta que trabalho faz (COLI, 2003, p. 235-236).

Entretanto, o número de jovens que procuram a profissão musical, assim como as profissões artísticas em geral, tem aumentado consideravelmente, o que deixa no ar a questão de uma possível ambivalência em relação a uma representação social depreciativa dessa atividade.

Como discutido no início do capítulo, as profissões artísticas constituem um desafio sociológico. Ainda que por exclusão, Travassos (1999) trabalha com uma concepção aberta, ao caracterizar o músico como aquele que não necessariamente trabalha visando ganho financeiro. Entre os músicos, a autora identifica estratégias que visam, fundamentalmente, a aquisição e o acúmulo de capital social. Em suas palavras, o músico profissional:

[...] não [é] só aquele que exerce atividades remuneradas, mas também aquele cuja prática, independentemente da geração de renda, se desenrola num determinado enquadramento de relações sociais que a distingue da prática de estudo (na qual o músico é aluno), de ensaio (que é preparatória da performance propriamente dita), ou de passatempo (que dispensa público e uma situação de performance formalizada). Assim, um indivíduo ou grupo que procura aproveitar todas as oportunidades de apresentação pública, sem ganho financeiro imediato, faz música profissionalmente, sobretudo se elas contribuem para tornar conhecidos seu nome e seu trabalho (TRAVASSOS, 1999, p. 123-124).

2.1.2.4 Pontos de tensão no ser músico

Ser músico implica em ter que lidar com uma série de tensões, oposições e ambivalências que se manifestam entre o plano ideal e o real, numa espécie de movimento pendular, no qual pontos diversos exercem poder em níveis distintos de magnetismo ou repulsa.

Entre profissão e vocação, ofício e lazer, amador e profissional, arte e trabalho, popular e erudito, incluindo outros aparentes antagonismos, o músico se constrói equilibrando, equacionando, equalizando, negociando com maior ou menor sucesso estas e outras tensões no transcorrer de sua trajetória.

Devido aos limites estruturais e formais deste trabalho, e tendo em conta a significância do conceito, até mesmo por compreender que dele emana uma série de outros pontos interconectados nos processos formativos profissionais em música, dar-se-á atenção especial à discussão do tema vocação, o qual é entendido como uma pré-disposição incorporada e que, de forma mais ou menos aparente, mais ou menos condicionante, contribui para a constituição do ser músico.

Assim, vocação, bem como seus derivados e afins – dom, talento, genialidade, inspiração, etc. –, constitui-se como expressão análoga a determinadas disposições, as quais têm sua explicação junto ao senso comum da fórmula religiosa de obrigação para com um chamado divino – no caso dos músicos, um chamado em direção à música. Essa ideia se desdobra em outras mais, como “talento invulgar”, invocando uma origem genética, ou herança, a partir de uma “tradição familiar” (SPRONDEL, 2010, p 341) ou comunitária.

Na perspectiva sociológica, essas pré-disposições, aqui referidas genericamente por vocação, necessitam ser observadas como representações sócio-históricas, ou seja, datadas e localizadas. Por outro lado, as aptidões musicais não são apreendidas através de forças transcendentais, mas produzidas dentro de “processos específicos de socialização” (BORGES; FARIA, 2015, p. 45) e que levam em conta “diferenças nas primeiras experiências, preferências, oportunidades, hábitos, treinamento e práticas”, entre outros fatores (GOMES, 2009, p. 40).

Comumente, biografias, séries de TV, artigos e ensaios têm descrito o músico como alguém que recebeu o chamado da vocação (ADENOT, 2010, p. 2) – uma característica atribuída a ele como essencial à sua condição – e que, em

virtude disso, o faz inclinar toda sua razão de ser ao exercício de sua arte, ao cumprimento desse apelo de feições místicas.

A vocação, na sua dimensão “sobrenatural”, é considerada simultaneamente como uma sorte e um sacerdócio, um chamado de origem divina, evocando a origem latina do termo, *vocare* (chamar). Intrinsecamente, a vocação não é elitista – os “chamados” não são escolhidos por sexo, cor ou posses –, porém é em suas consequências, na medida em que se constitui a partir de “uma eleição espiritual, que impõe uma mensagem e um papel e vai transformar definitivamente aquele que a recebeu”. Ou seja, o eleito se distingue e se destaca dos demais, não portadores daquela dádiva (ADENOT, 2010, p. 2).

O termo aparece no plano do senso comum, frequentemente como resposta a um chamado, atribuído pelos sentidos de missão, compromisso, obrigação com percursos biográficos de médicos, professores, juristas e, mais notadamente, artistas. Entretanto, segundo Sprondel (2010, p. 340), é na religião que ele tem sua explicação mais clara: “Deus chama o homem para o seu lugar”. Nos demais campos, “estas concepções permanecem uma escuridão metafórica” (idem).

Apesar da dependência relativa em torno da conotação original, a qual confere a ideia de chamamento, o termo “vocação” inicia sua expansão para outros campos nos fins da era moderna. Nas artes, ele surge no final do século XIX e constitui um elemento fundamental para a estruturação do ideal do artista romântico. O processo de ressignificação do conceito deu-se em decorrência do individualismo e do trabalho, ambos por também terem incorporado uma dimensão filosófica. A partir de então, instalou-se uma profunda correspondência entre o que o indivíduo é e o que ele faz. Decorre disso a resposta atribuída à pergunta: quem é ele? Ser, por exemplo, músico.

No plano filosófico, segundo Adenot, é altamente significativo o distanciamento progressivo da ideia de vocação como algo que se abate sobre o indivíduo e que, de maneira violenta, não lhe dá margem de escolha, a não ser a obediência e resignação (ADENOT, 2010, p. 3). Entra em jogo a felicidade individual, a autorrealização, aliando desejo e desempenho. O sucesso passa a ser medido pela equivalência entre a realização bem-sucedida de uma vocação e o triunfo econômico e social de um projeto vocacional. Nas palavras da autora:

[...] desse momento em diante, o indivíduo opera, de certa forma, uma escolha entre suas conveniências pessoais, em função de seu próprio gosto, com o objetivo de se desenvolver numa atividade produtiva. O efeito perverso dessa modernização é que se a vocação, a partir desse momento, for um direito, ela será também um dever, conduzindo assim ao fracasso social o indivíduo que não desempenhar bem sua atividade (idem).

A partir daí, torna-se possível - e até necessário, sociologicamente falando -, o desenvolvimento de uma “tipologia das vocações” (ADENOT, 2010, p. 3). Diferentemente da vocação científica, por exemplo, no plano ideal, a vocação artística se aproxima da religiosa devido ao seu aparente desapego à rentabilidade econômica, bem como pelo fato de que, perante o olhar social, ser artista passa a ser mais “estritamente relacionado com um *estado*” do que com uma profissão:

Antes de qualquer criação, aquele que se pretende artista deve se parecer com um artista, corresponder às representações sociais do artista. Pode-se, portanto ser considerado artista, sem necessariamente viver do próprio trabalho, ou até mesmo sem se ter conseguido realizar uma obra integralmente (ADENOT, 2010, p. 3).

Nesse ponto, Adenot deixa claro que, dentro dessa perspectiva, a qual é a adotada neste trabalho, ser músico, viver de música e viver para a música são aspectos que extrapolam o peso dos ganhos monetários advindos do trabalho musical, embora não o excluam e estejam em jogo.

Ainda nesse sentido, ser artista, bem como ser músico, passa a transcender a posse de uma habilidade correspondente a uma determinada atividade, o fazer artístico. A felicidade individual, a autorrealização, o prazer como prêmio em caso de sucesso tornam-se um componente distintivo da vocação artística em relação às demais vocações. Desde o romantismo, o artista vive sua arte e para ela de forma relativamente alheia ao seu potencial de realização comercial, desdenhando, muitas vezes, de possíveis benefícios materiais advindos de seu trabalho, construindo para si a imagem de “um ser social à margem do mundo no qual vive” (ADENOT, 2010, p. 3). Tão relevante quanto a obra, a vida de artista transforma-se em um valor em si.

Em termos de distinção, o artista passa a ser invejado por dedicar sua vida à sua vocação, ou simplesmente por ser seu portador – diferentemente, por exemplo, do professor, médico, enfermeira ou "freira de caridade", os quais, ao invés de inveja, suscitam admiração ao se situarem no plano da ação e realização. Adenot complementa que:

[...] o médico cura, a enfermeira desempenha cuidados, a freira missionária trabalha num país estrangeiro, e todos devem fazê-lo para que possam ser considerados médico, enfermeira e missionária. É, portanto, pela ação que eles suscitam admiração (ADENOT, 2010, p. 4)

É justamente a associação da vocação artística à paixão, aspecto compartilhado com as vocações científicas e religiosas, e o prazer, de exclusividade do chamamento artístico, que suscitaria, segundo Adenot (2010, p. 5), o sentimento de inveja pelos não agraciados com a vocação pelas artes.

No caso da música, é fácil reconhecer que sua vocação desperta uma satisfação de mão dupla entre o músico e seu público. Especificamente, é essa cumplicidade, em especial quando realizada em tempo real, em situação de performance, que torna o ser músico objeto de admiração e inveja. Soma-se a isso a condição liberta socialmente, atribuída ao indivíduo artista, músico, quando se projeta a utopia de uma "realização plena e integral" (ADENOT, 2010, p. 5).

Ainda sobre a natureza desse chamamento, pode-se dizer que, no caso particular dos músicos, com destaque para os performers, anterior a uma escolha, é um conjunto de disposições particulares que os conduz à profissionalização, o que, para o senso comum, equivaleria dizer que foi a música que os escolheu, não o contrário. Esse aspecto parece contribuir para um imaginário social, que vincula músico à figura de "um ser vocacionado e devotado à sua arte" (ADENOT, 2010, p. 7).

Como exemplo de como são incorporadas tais disposições, Adenot escreve que:

[...] a formação de um músico necessita um grande investimento desde a tenra infância, não desprovida de sacrifícios de todas as ordens (sociais, familiares, escolares, etc.). Supondo que a criança faça parte de um conservatório, seu 'dom' é detectado muito cedo e

assumido pela instituição musical, por vezes sustentada pela família. Surge então uma verdadeira pressão parcialmente consciente que é exercida sobre o jovem estudante, uma obrigação de explorar seu dom, devolvendo à cultura aquilo que lhe foi dado pela natureza (ADENOT, 2010, p. 9-10).

Sobre isso, Gomes (2009) salienta que a educação musical pouco tem observado as práticas educativas na família (e, por extensão, na escola, igreja, círculos amicais, etc.), sobretudo no que diz respeito aos processos de aquisição de sensibilidades e habilidades musicais. Segundo o autor, a área tem subestimado a força dos processos de socialização, bem como o conjunto de “vivências, oportunidades e imbricações sociais e econômicas envolvidas” (GOMES, 2009, p. 40). O dom e o talento aparecem como tentativa para “justificar uma ‘origem’ das habilidades ou do domínio de códigos musicais, desconsiderando-se aspectos relativos aos processos e à construção social dessa prática” (idem, p. 38).

Voltando à Adenot, o conceito de vocação é carregado de ambiguidades e abrange diferentes realidades (ADENOT, 2010, p. 8). No domínio musical, a autora acrescenta a existência de um “quase meta conceito”, que interliga a tríade dom, vocação e paixão¹⁶. No plano do senso comum, “não se concebe um músico profissional que não seja dotado, devotado à sua arte e apaixonado pela música” (p. 9). Entretanto, a realidade empírica, observada, por exemplo, em pesquisas realizadas pela própria autora, contradiz essa representação:

[...] se o dom permanece como um ponto litigioso ao olhar das ciências sociais e se não fez, ainda, uma verdadeira análise da sua realidade, de sua consistência nem tampouco de sua implicação social, um longo trabalho junto aos músicos permite constatar que a paixão e a vocação não são absolutamente necessárias ao exercício da profissão, e, para alguns, estão bem distantes de sua realidade cotidiana (ADENOT, 2010, p. 9).

Como Nunes (2003, p. 247), que observou “o fim do *ensimesmamento* romântico da vocação natural, como princípio da condição e identidade artística”

¹⁶ Neste ponto, a equivalência dos termos paixão e amador (aquele que ama) sugere uma relativa aproximação, ou melhor, uma desconstrução de uma distância intransponível entre ser amador e profissional. Adenot (2010, p. 9) acrescenta ainda que parte daqueles que se consideram amadores não minoraram a música como profissão ao optarem por outra carreira, mas sim foram movidos pelo sentimento de fracasso por não terem, em algum momento de suas biografias, se sentido capazes de cumprir com sua “vocação” musical.

entre os jovens artistas portugueses, Adenot registra que as narrativas biográficas de músicos indicam que as disposições particulares citadas acima revelam trajetórias pouco relacionadas com vocação artística e/ou paixão, o que parece configurar uma contradição entre as representações sociais vinculadas ao ser músico e à realidade. Segundo a autora, “alguns foram obrigados por seus pais a entrar num conservatório, outros pensaram ter mais sucesso nessa área que na escola; outros ainda deixaram-se simplesmente levar pelos acontecimentos” (ADENOT, 2010, p. 9).

O paradoxo emanante desse quadro é que, para o músico poder superar tais representações, as quais, na perspectiva de Adenot, configuram-se em obstáculos para o reconhecimento do músico enquanto profissional, corre-se o risco de "perder seu [conveniente] status de artista", o que justificaria uma tendência dos músicos em se entregar "a uma releitura interpretativa do[s] próprio[s] percurso[s] sob o prisma do artista romântico" (idem). Por isso, a "magia" da arte do músico continua a operar em detalhes, como, por exemplo, o músico frequentemente falar sobre tocar ao invés de trabalhar (p. 10), ajudando a reforçar falsas oposições entre artista e trabalhador, entre vocação e profissão.

Por outro lado, Cabral e Borges (2010, p. 147-148) salientam que em Portugal, mas também em outros contextos nacionais, é considerável essa tensão entre vocação e profissão, o que constituiria mais um desafio à sociologia das profissões artísticas. Os autores sugerem que apenas uma análise profunda desses dois polos poderá ajudar a explicar o fato de a profissão de arquiteto – e, por analogia, a profissão musical – continuar atraindo cada vez mais novos profissionais - novas “vocações” – do que o mercado de trabalho tem sido capaz de absorver. Reconhecido como fenômeno crescente nas sociedades contemporâneas ocidentais, a defasagem entre a oferta e procura no mercado das profissões artísticas derivaria da atração que essas profissões têm exercido sobre os jovens na busca da expressão de suas “vocações” (CABRAL; BORGES, 2010, p. 148).

Entre os atrativos das profissões artísticas, estaria a associação destas às tarefas não rotineiras e recompensas de caráter psicológico e social no caso de um projeto bem-sucedido. Para muitos, ser artista não é “trabalho”, é justamente este “apelo de duplo sentido” que os autores designam por “vocação”. Portanto, a chave

para compreender a força e o significado das gratificações simbólicas estaria no “componente vocacional” (CABRAL; BORGES, 2010, p. 152).

2.1.3 A formação profissional em música

São muitos e intercomunicáveis os sistemas de formação profissional em música. Todavia, os efeitos do processo de socialização transpassam a todos eles. Essa formação ocorre na incorporação de *habitus* próprios do ser músico, em interação com múltiplos agentes – família, amigos, vizinhos, colegas, professores, etc., músicos ou não músicos – e espaços – em casa, rua, bairro, escola, igreja, projetos sociais, conservatórios, cursos técnicos e superiores, entre outros.

A formação profissional em música é uma construção social, na qual o tornar-se músico é uma experiência singular, circunstancial e, portanto, intransferível. Logo, qualquer tentativa de desenvolver um modelo ideal, reduzindo o processo em etapas e características genéricas, incorre na impossibilidade de apreensão do que efetivamente ocorre em nível individual (LAHIRE, 2001, 2008, 2011). Quanto a isso, Morato afirma serem múltiplas e particulares as formas de formar-se músico:

[...] as famílias onde nascem e crescem, os ambientes que frequentam, as pessoas com quem convivem, os espaços onde moram, a atuação profissional que exercem, o curso a que se dedicam impregnam suas mentes e corpos de uma forma tão pessoal que nunca se poderão constituir como um grupo homogêneo (MORATO, 2009, p. 268).

No entanto, trabalhos referentes à formação profissional em música identificam alguns aspectos recorrentes, como a precocidade (PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007; MORATO, 2009) e a indissociabilidade entre formação e atuação profissional – aprende-se fazendo e muito cedo –, bem como o valor relativo da diplomação numa área em que o reconhecimento social se dá pelo saber fazer (PICHONERI, 2006; MORATO, 2009, OLIVEIRA, 2012; COSTA, 2014; PIMENTEL, 2015). Essas entre outras características formam um conjunto de traços culturais compartilhados do ser músico (VIEIRA, A. 2009), com os quais cada indivíduo se

relaciona em maior ou menor grau, podendo, inclusive, passar ao largo de um ou mais destes no transcorrer de sua trajetória.

2.1.3.1 Como se forma um músico

É a qualidade e substância das “oportunidades geradas no meio social, escolar e familiar”, experienciadas ao longo de uma trajetória, que explica como um indivíduo se forma músico (GOMES, 2009, p. 194). Diferentemente do que ocorre em grande parte das atividades humanas especializadas, o músico se forma sendo músico. Em outras palavras, a construção da profissionalidade em música reinventa a ordem instituída de que primeiro deve-se formar para depois atuar (MORATO, 2009, p. 259). Há, então, como referido, uma inerente indissociabilidade entre o aprender e o fazer.

A relação dos músicos com a formação e atuação se caracteriza por sua continuidade (o músico está sempre aprendendo), dinamicidade (as realidades estão sempre em transformação), contextualização (são processos datados e localizados), complexidade (os percursos formativos são justapostos e não lineares) e reflexividade (os atores aprendem, pensam, decidem, agem de forma ativa e reflexiva) (OLIVEIRA, 2012, p. 136-137).

Um indivíduo se constitui músico, ou qualquer outra forma identitária, sempre de maneira relacional, pois, como afirma Morato, “não existe formação no vácuo, somos frutos das ‘molduras’ históricas, geográficas, socioculturais, políticas, econômicas em que vivemos” (MORATO, 2009, p. 19). É ilusória a ideia do artista autodidata, dotado de uma “inocência cultural” espontânea, autêntica e liberta.

Ferreira sustenta que o autodidatismo, como um dos sustentáculos da ideia de gênio, esconde os efeitos de uma socialização familiar e comunitária, que oportuniza a apreensão de capitais culturais herdados:

Na verdade, a aparência do autodidatismo como modalidade de formação isolada e liberta de constrangimentos é uma pura ficção social para justificar uma determinada construção romantizada do artista – pois, no fundo, aprende-se sempre com alguém, por presença e/ou referência (FERREIRA, 2003, p. 72).

Os pais, avós, tios e irmãos, de forma intencional ou não, são importantes agentes no tornar-se músico (GOMES, 2009). Ainda que não exclusiva e nem sempre determinante, a influência familiar no processo de socialização profissional é recorrente e significativa, como constata Nunes (2003). Em pesquisa realizada no contexto português, esse autor verificou que a grande maioria dos pais dos jovens artistas entrevistados não trabalhava com arte, nem tampouco se considerava artista. Entretanto, foi detectada nesses pais uma propensão para as artes que “a vida não permitiu explorar”. Nunes acrescenta que os pais acabam por exercer uma espécie de “retaguarda” das trajetórias de seus filhos. Ainda que sua presença não seja ausente de alguma ambivalência, os pais são atravessados pelo desejo de proteção, bem como de sentimentos de preocupação. Desse modo,

[os pais dos jovens artistas frequentemente] não se opõem ou contrariam as opções artísticas dos filhos, mas não deixam de manifestar reservas, designadamente o receio de que ‘isso não dê pra viver’. Onde os pais reconhecidamente entram – aqueles que entram, bem entendido – é na criação de um ‘ambiente cultural favorável’ e duma socialização para as artes. Porque tem livros e discos em casa; porque levaram para ver esta ou aquela exposição, assistir a esse ou aquele concerto. Actores principais num palco secundário portanto (NUNES, 2003, p. 248).

Esse “ambiente cultural favorável”, obtido por alguns no seio familiar, não determina nem condiciona biografias. Entretanto, conforme já discutido, é fácil compreender que aqueles que se desenvolvem nesses contextos ricos em capitais culturais específicos, potencialmente se movimentam com mais “naturalidade” dentro do campo. Para esses sujeitos, a chance de sucesso é maior.

Como afirma Travassos (1999, p. 129), o investimento em capitais culturais não visa, necessariamente, uma formação profissional. Segundo a autora, a família, ao investir na cultura musical de seus filhos, seja através de aulas de música ou pelo contato com artefatos (discos, aparelhos de som, instrumentos, livros, etc.), ou eventos musicais (concertos, shows, palestras, música ao vivo em geral), geralmente o fazem “sem qualquer expectativa de profissionalização futura no campo da música”. Tal resquício vem de uma educação humanista burguesa, cujo apogeu data do século XIX, em que a estratégia de acesso aos códigos e práticas culturais intenciona uma espécie de “verniz cultural”. Para tanto, as famílias

procuram, também, promover a seus filhos o contato com aulas de instrumento e/ou atividades musicais diversas, ministradas por professores particulares, escolas especializadas públicas ou privadas, centros comunitários, projetos sociais, etc. A iniciativa de agregar uma educação musical está, portanto, associada ao investimento cultural, tido como necessário para uma formação integral, humanista.

O reconhecimento de uma “vocação” musical, como referido, é um processo lento e costuma ser percebido de forma retrospectiva e não por antecipação, como poderia supor o senso comum e referendado por narrativas que buscam dar coerência e sentido a uma trajetória (BOURDIEU, 2006, 184). Na medida em que o indivíduo reconhece o “chamado”, ele passa a incorporar uma identidade de músico, aciona estratégias e acumula recursos, almejando reconhecimento e legitimidade social de sua “vocação” (FERREIRA, 2003, p. 67). Inicia-se, dessa maneira, um percurso biográfico onde, segundo Ferreira,

[...] se entretecem opções e decisões, [...] se articulam possibilidades e expectativas, [...] se combinam oportunidades e interesses, [...] formulam projectos e negociam modalidades de concretização. Pressupõe-se, assim, que as trajectórias sociais que delineiam a configuração das carreiras artísticas sejam olhadas como resultado conjugado entre os *contextos de vida* dos indivíduos e os *contextos estruturais* que os enquadram (FERREIRA, 2003, p. 67-68) (grifo do original).

É, portanto, no cruzamento de temporalidades e espacialidades (PAIS, 2003, p. 83), bem como na qualidade e volume das experiências obtidas, que se constroem as trajetórias profissionais no campo da música, e, por extensão, nas artes em geral.

2.1.3.2 O ensino musical institucionalizado

Pesquisas realizadas em contexto europeu apontam um crescente aumento na relevância das instituições de ensino artístico - assim como no valor do diploma por elas concedido – e na estruturação das carreiras dos jovens artistas (FERREIRA, 2003; BORGES; DELICADO, 2010).

Para além da aquisição de técnicas, conhecimentos e habilidades, elencadas por Ferreira (2003, p. 157), existiriam atrativos adicionais na frequência e

vivência desses cursos. Estes estariam relacionados ao acesso e intercâmbio de uma série de capitais, entre modelos, experiências e contatos, cumprindo, assim, um importante papel na “socialização dos indivíduos com seu grupo de referência” (BORGES; PEREIRA, 2012, p. 91).

Desse modo, na referida pesquisa de Ferreira (2003) junto aos jovens artistas portugueses, o autor escreve que, para estes, nas escolas especializadas o fazer artístico dá-se “num universo de permanente diálogo e/ou confronto intra e intergeracional, de constante troca de informações experiências e impressões críticas” (FERREIRA, 2003, p. 157). Ainda que essa possa também ser uma tendência verificável na realidade brasileira, os sentidos atribuídos às escolas oficiais de música permanecem ainda permeados por tensões e contradições.

No discurso do senso comum – e em alguma medida balizado por parte dos educadores musicais –, o ensino de música praticado em instituições especializadas é marcado por aquilo que comumente se denomina de “ensino conservatorial” (VIEIRA, 2000), cuja função estaria associada a servir de “aparelho de seleção e preparação de ‘talentos artísticos’” (BORGES; PEREIRA, 2012, p. 91). Não sem alguma justificativa, essas instituições são herdeiras de um modelo europeu de ensino musical, cuja abordagem objetiva a excelência na performance de um repertório consagrado e controlado por instâncias e agentes de autoridade artística legitimadas e, também, legitimadoras de práticas distintivas (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005). Nesses termos, o ensino dito conservatorial se caracteriza pela “centralidade no conteúdo”, tendo a música, e não o músico, como finalidade do ato pedagógico (ANJOS, 2015, p. 83).

Quanto à origem dos conservatórios, esta remete a sentidos diversos e, até mesmo, antagônicos, como relata Vieira, M. (2009) neste longo, mas pertinente trecho:

Os primeiros conservatórios de música surgiram em Itália a partir dos *Ospedali* (hospitais), funcionando como orfanatos onde se ‘conservavam’ (do latim *conservare*) as crianças órfãs, e onde se procurava ministrar-lhes uma formação musical que lhes permitisse alcançar uma profissão artística. Eram, portanto, instituições que alargavam o ensino da música a um maior número de crianças, importando as técnicas e modelos de ensino dos seminários e mosteiros para a esfera secular. Se algum sentido ‘vocacional’ ou ‘especializado’ existiam nestas primeiras instituições (na Itália e,

depois, no resto da Europa) ele coincidia mais com uma vertente social ou sócio-caritativa, do que com uma selecção realizada com base em aptidões musicais específicas. Esta foi, aliás, uma tradição de séculos. O estudo da música era realizado, principalmente, por costume familiar, ou por inserção das crianças numa instituição social onde a música era vista como uma saída profissional (VIEIRA, M. 2009, p. 530).

Outro ponto de litígio encontrado no sistema oficial de ensino de música, no âmbito da formação do músico, diz respeito ao valor do diploma (PICHONERI, 2006; LEITE, 2007; LUDOVICO, 2007; MORATO, 2009; CORREIA, 2011; COSTA, 2014). Em música, o acesso a determinados postos de trabalho – como, por exemplo, em orquestras, casas noturnas e estúdios de gravação –, passa ao largo da posse de uma formação oficial e sua consequente certificação. Em complemento, Ludovico ressalta que para muitos músicos “o melhor diploma é a última apresentação pública ou a execução instantânea de alguma obra” (LUDOVICO, 2007, p. 61). Dentro dessa lógica, o que impera é o referido saber fazer.

Diferentemente de outras profissões, nas quais o diploma “abre, de uma só vez, o acesso ao conjunto de uma carreira profissional no final de um currículo preestabelecido” (MERTON apud DUBAR, 2005, p. 194), ao mesmo tempo em que cumpre a função de separar os profissionais dos não profissionais (HUGHES apud DUBAR, 2005, p. 178), no campo da música, como nas artes em geral, as instâncias de validação e consagração oficiais possuem baixo poder de controle sobre o exercício da atividade. A esse respeito, Ferreira (2003, p. 72) comenta que desde a derrocada institucional do modelo acadêmico no campo das artes, em fins do século XIX¹⁷, a “estruturação de uma carreira nesta área não é redutível a um processo linear e normativo”, que se inicia no ato do ingresso numa academia especializada, com um currículo preestabelecido e se consagra na obtenção do título, oficializado e materializado na forma de um diploma.

Entretanto, as escolas oficiais de música, do nível técnico à pós-graduação, passando pela graduação, encontram-se estabelecidas em diversas regiões do

¹⁷ Período conhecido como *academicismo* ou *academismo*, teve sua origem na Itália em meados do século XVI e se expandiu ao longo dos séculos por toda a Europa, incluindo grande parte das sociedades coloniais. Segundo Melo (2001, p. 93), “esse modelo corresponde a uma época histórica em que existe uma noção de arte claramente dominante com um conteúdo definido, consubstanciado num conjunto de regras e princípios cuja aprendizagem e aplicação conduzia à aquisição do estatuto de artista”.

Brasil, bem como em outras realidades nacionais. São procuradas, cobiçadas e disputadas por um público que justifica sua existência.

Aqui parece residir mais um ponto de ambivalência em relação ao ser músico, mais especificamente do tornar-se músico. Posto assim, o referencial abordado funda-se na perspectiva de que a chave para essa questão perpassa as seguintes perguntas, não por acaso vinculadas ao problema da presente pesquisa: por que pessoas procuram esses cursos? O que lá buscam e o que lá encontram? Ou ainda, num nível mais sutil, o que lá buscam, mas não encontram – o que pode compreender seu contrário: o que lá encontram que não estão buscando?

O ingresso numa escola especializada de música pode significar a possibilidade de aquisição de certa “desenvoltura nos deslocamentos entre mundos musicais”, o que incluiria aprender a alternar expectativas, bem como “afinar” a sensibilidade individual às circunstâncias (TRAVASSOS, 2005, p. 13).

Mas o que motivaria um projeto direcionado a um curso especializado e a uma possível profissionalização em música? Travassos avalia que “as maneiras como os estudantes modelam, transformam e negociam seus projetos de carreira durante o período escolar” (TRAVASSOS, 2005, p. 16) estão intimamente relacionadas às suas aspirações em relação à música. Em outras palavras, ligam-se às orientações articuladas com uma cadeia de projetos hierarquicamente organizados (SCHUTZ, 1979).

Em pesquisa realizada com estudantes de uma universidade carioca, por exemplo, Travassos pôde identificar diferentes projetos dos estudantes com relação ao curso. A autora escreve que:

[...] não se dirigem a esta escola exclusivamente músicos que aspiram às carreiras prestigiadas, imediatamente reconhecidas como ‘artísticas’, e que tendem a exigir aspirações ao renome. Também acorrem à escola projetos modestos, voltados para o magistério, para a prática musical em orquestras, bandas e outros conjuntos, para os ofícios dos bastidores da música, como arranjo, produção e gravação (TRAVASSOS, 2005, p. 16).

Faz-se necessário conceber os estudantes enquanto “agenciadores frente às suas necessidades e circunstâncias” (BORGES; FARIA, 2015, p. 50), pois é a partir do entendimento de que as intenções destes “delimitam as condições de sua

aprendizagem” dentro e fora do espaço institucional (MORATO, 2009, p. 270-271) que se poderá compreender que os cursos não são os únicos responsáveis pela formação profissional de seus estudantes. Morato complementa que:

O conhecimento sobre quem são eles, com que trabalham, quais seus interesses, como o curso se relaciona com o que vivem, [...] por que instituem tais sentidos e não outros, pode ajudar a construir um curso mais autônomo [...], com alunos-profissionais que se formam mais autonomamente também (MORATO, 2009, p. 271).

As hierarquias inscritas no interior do campo musical – corporificadas nas funções distintas de seus criadores e reprodutores, por exemplo – dizem respeito à ordenação institucional dos cursos de formação profissional e superior (TRAVASSOS, 2005, p. 17). No outro lado da moeda, os estudantes também se constituem parte ativa dessa relação, especialmente ao lançarem mão de estratégias e táticas (CERTEAU, 1994). Como comenta Travassos, existe uma intensa movimentação dos estudantes pelos canais disponíveis de circulação entre currículo e carreira, entre instituição e indivíduo:

As trajetórias estudantis [são] balizadas por essa ordenação [institucional], mas nunca inteiramente moldadas por ela. As combinações de atividades musicais diversas [...], os retornos à escola após a formatura para completar um segundo curso, os trancamentos e desistências [são exemplos disso] (TRAVASSOS, 2005, p. 17).

Como observado em outros trabalhos (BORGES; FARIA, 2015; TRAVASSOS, 2005), parte dos estudantes de música não possuem projetos concretos ou não vislumbram possibilidades de poder viver dessa atividade, já que os cursos de nível técnico, bem como as escolas de música de nível superior, são, na consciência do conjunto de seus atores, instituições formadoras de músicos (TRAVASSOS, 2005, p. 13-14).

Entretanto, as escolas oficiais de música, em seu papel formador, não agem num sentido único. Ferreira, por exemplo, identifica dois papéis distintos – e distintivos, ao fazer-se mais uma aproximação com a teoria dos campos de poder de Bourdieu – das instituições escolares de formação profissional no campo das artes, aplicáveis também à música: o primeiro, como instância de descoberta e

estimulação para aqueles estudantes oriundos de contextos familiares culturalmente desfavoráveis ao desenvolvimento de suas “vocações” artísticas; o segundo, como instância de confirmação e legitimação de “pré-disposições identitárias previamente inculcadas” por intermédio de uma eficiente socialização artística familiar, escolar e amical. (FERREIRA, 2003, p. 155). Não é difícil imaginar que as chances de acesso às posições mais elevadas dentro do campo não são as mesmas para esses dois públicos.

É nesse espaço de contradições e conflitos dentro do sistema de ensino profissional que se vislumbra um potencial transformador e emancipador dos cursos técnicos em música, em especial daqueles promovidos dentro de instituições públicas, como é o caso do CTIM do IFCE.

Ao se ter em conta que os músicos se formam de muitas maneiras, fora e/ou dentro do sistema institucional de ensino, e reconhecendo hierarquia interna do sistema de ensino profissional da área, a formação de nível técnico em música, aparentemente, encontra-se na periferia dessas possibilidades. No plano do senso comum, é uma espécie de “primo pobre” da formação musical, um lugar que se vai enquanto não se pode ou não se quer ir para outro (uma graduação, um posto de trabalho mais interessante, outro projeto qualquer...).

Especificamente, dentro do sistema oficial de formação profissional em música, Pimentel, em sua pesquisa, entre outras questões, revela a significativa percepção por parte dos estudantes de um curso técnico mineiro em instrumento e canto de que os cursos técnicos deveriam buscar autonomia e independência em relação aos cursos de graduação (PIMENTEL, 2011, p. 1594). Assim, ao menos no imaginário de seus agentes, a formação técnico-profissional em música, encontra-se em posição subalterna e subordinada, à sombra dos demais níveis formativos, carente, portanto, de uma identidade própria.

É nesse espaço aparentemente frágil, intangível, do qual pouco se conhece, reconhece e valoriza, que se imagina ser fértil para uma maior compreensão dos múltiplos processos de formação profissional em música. Num campo notadamente marcado por clivagens de posses de capitais, a formação profissional de nível técnico, em especial aquela praticada no sistema público de ensino, é supostamente um espaço de potencial quebra da ordem instituída.

2.2 Aportes conceituais

A presente seção tem por objetivo realizar um diálogo ativo com autores e suas ideias acerca de conceitos fundamentais e atinentes à compreensão do problema de pesquisa: as trajetórias formativas profissionais em música dos estudantes do CTIM. Em especial, serão abordadas as noções de trajetória (PAIS, 2005), teoria da ação humana (SCHUTZ, 1979), socialização (BOURDIEU, 2005; LAHIRE, 2008; SETTON, 2008, 2010); individualização (ELIAS, 1994; LAHIRE, 2001; MARTUCCELLI apud SETTON, 2013); *habitus* (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005); ação recíproca (SIMMEL, 2006; LALLEMENT, 2011); espaço social; estratégias e táticas de ação (CERTEAU, 1994).

2.2.1 O estudo das trajetórias formativas

Nesta seção, os aportes teóricos para a compreensão da natureza dos movimentos formativos, em termos de trajetórias, serão discutidos no âmbito de suas não linearidades e fluidez (SETTON, 2008; SETTON; SPOSITO 2013), das múltiplas estratégias de seus atores, mediante os novos desafios estruturais, como, por exemplo, o prolongamento da condição juvenil e as novas concepções de trabalho e lazer (PAIS, 2005).

Entre outras reflexões, a teoria da ação humana, proposta por Alfred Schutz (1979), auxiliará na compreensão das trajetórias dos estudantes do CTIM como atos performáticos. Os motivos e as razões implicadas nesses atos, além das suas interconectividades entre experiências passadas e expectativas futuras, serão discutidas em termos de projeto como um sistema de interesses organizado hierarquicamente.

2.2.1.1 Trajetórias formativas pós-lineares

Como mencionado, ainda que as idades dos estudantes investigados variem entre vinte e dois a trinta e nove anos, considerando juventude como uma categoria flexível do ponto de vista sociológico, as reflexões e considerações do sociólogo português José Machado Pais, em seu livro *Ganchos, tachos e biscates*,

acerca de trajetórias juvenis pelos labirintos da vida (PAIS, 2005), apresentam-se pertinentes para a compreensão dos movimentos sócio-históricos, realizados por esses atores na construção de si.

No que tange ao fato de que parte desses jovens pode se encontrar dentro daquilo que se compreende como vida adulta, é possível, contudo, considerar que a condição juvenil ainda lhes produza efeitos. Esse não seria um fenômeno limitado a um pequeno universo, mas sim reflexo daquilo que Pais descreve como um prolongamento da condição juvenil, um novo modelo estendido de um ser jovem, cujas razões podem ser compreendidas através de transformações sociais marcadas, entre outras, por percursos escolares alongados; tardia inserção no mercado de trabalho; elevado custo de moradia, o qual muitas vezes acaba por protelar a saída da casa dos pais; o retardo e, até mesmo, a desvalorização do casamento como marco de passagem para a vida adulta (idem, p.67).

Utilizando-se da metáfora do ioiô para descrever movimentos “oscilatórios e reversíveis” (idem, p. 58), os quais desconstroem uma “suposta linearidade”, Pais destaca que recentes estudos sobre juventude adjetivam as trajetórias juvenis como “alongadas, fracturadas, adiadas, frustradas” (idem, p. 11). Ele destaca:

Perante as estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém (idem, p. 58).

Tais movimentos sugerem a observância – ou a subversão – de estruturas que se assemelham a uma complexa malha rodoviária (outra metáfora de Pais), com suas indicações de “sentidos obrigatórios e proibidos, alterações de trânsito, caminhos que parecem ter sido já cruzados, várias vezes passados” (idem, p. 13). A sensação experimentada pelo jovem em sua transição para o mundo adulto é marcada pela perdição, confusão, vertigem. É frequente a retomada – ou o desejo dela – de caminhos abandonados, projetos descontinuados, desejos suspensos. Por outro lado, para muitos, um cenário cujo campo de possibilidades se mantém em aberto parece ideal, pois justamente o que procuram é:

[...] explorar simultaneamente vários rumos possíveis que num labirinto surgem em simultâneo a quem com eles se confronta. Ao

optar por um rumo perdem-se os demais e, além disso, perdem-se a liberdade de escolha a partir do momento em que se a exerceu (PAIS, 2005, p. 14).

Quanto ao interesse em compreender as trajetórias formativas dos estudantes do CTIM, tendo por base essa perspectiva não linear, é necessário entender as possibilidades de atuação dos jovens a partir de tamanha inconstância, ou seja, compreender qual o seu campo de ação, seu potencial de intervenção, enquanto atores ativos de suas próprias histórias de vida, perante um futuro que se apresenta cada vez mais embaçado. Pais também afirma que, ao quebrarem uma suposta hierarquia sequencial de posições em suas trajetórias, os jovens lançam mão de estratégias – ou táticas, adotando-se a conotação utilizada por Certeau (1994) –, cuja singularidade abala os modos tradicionais e entram em contradição com padrões estandarizantes das políticas prescritivas (PAIS, 2005, p. 13).

Inspirando-se nas metáforas de Pais, não é difícil imaginar que no campo da música, cuja multiplicidade de trabalhos ditos “precários” predominam, os jovens músicos também rodopiem como peões. Como os demais jovens de seu tempo, estes parecem, em distintos graus e modalidades, desenvolver uma “notável capacidade de aprendizagem”, bem como uma “pluralidade de estratégias” (PAIS, 2005, p. 18) –, ou, novamente no sentido de Certeau, uma profusão de “táticas” de resistência, renitência e sobrevivência.

Especificamente no âmbito das profissões artísticas, como exemplifica Pais ao lembrar o caso dos cibernautas, experimenta-se uma sensível aproximação entre o laboral e o lúdico¹⁸, uma valorização da realização pessoal em consonância com os desfrutes relacionais, que podem ser retirados do trabalho, inaugurando, assim, “novas concepções de *trabalho* e do *lazer*” (idem, p. 19-20). Estaria aberto – ou em processo de abertura – o espaço que outrora se apresentava como intransponível entre o que se *gosta de fazer* e o que se necessita fazer para garantir a

¹⁸ Conforme anteriormente discutido, a convergência entre desejo e desempenho é um fenômeno reconhecido no campo das artes, cuja origem dá-se no transcorrer do período romântico. Essas novas concepções, já experimentadas entre os artistas, podem ser a chave de o porquê dessas profissões exercerem crescente atração perante os jovens, conforme antecipado ao fim do mesmo tópico.

sobrevivência, ou, ainda, para usar uma analogia com a conhecida fábula¹⁹ de La Fontaine, entre o hedonismo da cigarra e o pragmatismo da formiga.

Esses e outros exemplos sugerem claros indícios de que, cada vez mais, as histórias de vida de muitos jovens não seguem trajetórias lineares, especialmente ao se ter em conta o abandono de um modelo de socialização do tipo comunitária, em detrimento de um modelo societário de apreensão do mundo (WEBER apud DUBAR, 2005, p. 107). Nesse sentido, Ferreira, ao analisar a estruturação da carreira de jovens artistas portugueses, afirma que:

As *trajectórias sociais* que lhe estão subjacentes – enquanto encadeamentos de *condutas sociais*, ou seja, comportamentos sociais orientados (em graus de conformidade ou transgressão diversos) por determinados sistemas normativos – podem assumir, simultaneamente, formas sequenciais, descontínuas, inflectidas, paralelas ou cruzadas de acção, em espaços sociais diversos. (FERREIRA, 2002, p. 72) (grifo do original).

Pais, por sua vez, propõe um modelo analítico que comporte a “polifonia de sentidos da vida”, contida na “multiplicidade de fazeres cotidianos, entre si cruzados”, pois a “intersecção desses múltiplos sentidos implica um permanente recarregamento semântico da vida que se pretende interpretar” (PAIS, 2005, p. 71). A sociologia do cotidiano, da qual o autor é ao mesmo tempo signatário e teórico, reconhece os relatos individuais, principal fonte de construção de dados desta pesquisa, como “construções de realidades desaparecidas” e “ausências presentes somente na memória”. Tal memória comumente se manifesta de maneira silenciosa, através de lacunas e de não ditos.

Entretanto, ao relatar sua história de vida, o depoente tende a despender um esforço na intenção de uma narrativa linear, buscando uma lógica de causa e efeito entre os sucessivos acontecimentos vividos. Caberia ao pesquisador um labor analítico, que se comprometesse com a decomposição desse discurso, o qual é involuntariamente e frequentemente interrompido por “interpretações descontínuas”. Pais afirma que “são tão importantes os *alinhamentos* de vida quanto os seus

¹⁹ “A Cigarra e a formiga”, de Jean de La Fontaine (1625-1695).

desalinhamentos; são tão relevantes as *lienações* de vida quanto as suas *alienações*, estas últimas bem mais difíceis de apreender” (idem, p. 72)²⁰.

2.2.1.2 A flexibilidade e fluidez das trajetórias individuais

À procura de um modelo que não reduza a categoria trajetória em uma sequência espacial de pontos, na qual o movimento temporal de um indivíduo no espaço seja “reduzido a uma linha totalizável pela vista”, Certeau (1994, p. 98-99) propõe que esta não seja pensada como um gráfico de pontos interligados, uma representação bidimensional de um percurso, mas como uma operação “indissociável de momentos singulares e de ‘ocasiões’” (p. 99), uma sequência irreversível de pontos percorridos. Noutras palavras, as trajetórias seriam tomadas enquanto atos histórico-sociais, performances de atores na ocupação de sucessivas posições (eixo sincrônico) ao longo do tempo (eixo diacrônico).

Esse movimento performático realizado entre instituições e grupos sociais, segundo a sociologia do indivíduo proferida por Danilo Martuccelli, analisada por Setton (2008), necessita ser interpretado na perspectiva de um mundo social que se apresenta cada vez mais flexível. O autor concebe as ações, assim como suas determinações, como não exclusivamente derivadas da posição ocupada por um ator em seu grupo social de pertencimento, pois ainda que as fronteiras institucionais e grupais não tenham desaparecido, as trajetórias formativas dos indivíduos tornam-se cada vez mais “experiências fluidas” (MARTUCCELLI apud SETTON, 2008, p. 8).

O desafio sociológico passa a ser o de estabelecer a inter-relação entre “experiências pessoais e jogo coletivo”. Então, qual é o espaço de ação do individual dentro das estruturas sociais? Como que os indivíduos lidam com os desafios estruturais no mundo contemporâneo? Martuccelli, ao propor um objeto de estudos que se debruce nos processos estruturais de produção dos indivíduos (SETTON; SPOSITO, 2013, p. 259), sugere um novo olhar sobre o mundo social contemporâneo que procure:

²⁰ Ainda que não mencionado diretamente, o autor, de forma intencional ou não, parece dar uma resposta aos questionamentos realizados em seu clássico e instigante texto, no qual alerta para o uso indiscriminado e acrítico das Histórias de Vida e sua “ilusão retórica” (BOURDIEU, 2006).

[...] pôr em evidência o caráter 'elástico' do mundo social, ao mesmo tempo maleável (o ator não é determinado, é sempre possível agir de várias maneiras) e resistente (ele impõe limites à minha liberdade de ação), ao mesmo tempo capacitante e limitador. (MOLÉNAT, 2011, p. 157)

No que diz respeito ao problema investigado, torna-se importante captar o caráter fluído das experiências formativas dos estudantes em seu movimento temporal no espaço, bem como as possibilidades de ação desses sujeitos em face de um mundo social, cuja compreensão exige do pesquisador um olhar interpretativo que supere a dicotomia entre um sistema organizado e restritivo de condutas (sociedade sólida) e a dissolução generalizada do poder da sociedade e suas instituições na construção do indivíduo (mundo líquido)²¹. Compreender as trajetórias formativas dos estudantes do CTIM é captar como estes, concebidos como sujeitos singulares, lidam com os desafios estruturais encontrados nos distintos momentos e ocasiões desse processo.

2.2.1.3 A ação humana na construção das trajetórias

Se as trajetórias formativas são constituídas por atos histórico-sociais performáticos, realizados em momentos singulares e ocasionais, qual seria a natureza dos impulsos que rege a conduta individual envolvidos nesse processo?

Ao lançar-se no esforço de desenvolver uma teoria subjetiva da ação humana, Alfred Schutz (1979) identifica um duplo caráter em termos de funções de motivação. As razões porque – que tem sua significância fundada no passado, e os motivos a fim de – cujo vetor aponta para o futuro, ambos pertencentes a um processo guiado por antecipações na forma de planejamento e projeção (WAGNER, 1979, p. 14).

A esse respeito, na introdução da citada coletânea de textos de Schutz, Fenomenologia e Relações Sociais, Helmut R. Wagner esclarece que:

²¹ Em um possível contraponto tanto com os modelos funcionalistas de tradição durkheimiana, como com a ideia de uma sociedade contemporânea líquida, proferida por Zygmunt Bauman (MOLÉNAT, 155), Danilo Martuccelli chama a atenção para o atributo de porosidade dos novos mundos sociais (SETTON, 2008, p. 8).

[se] por um lado, os homens agem em função de motivações dirigidas a objetivos, que apontam para o futuro, [por outro], os homens têm 'razões' para as suas ações e preocupam-se com elas. Essas razões estão enraizadas em experiências passadas, na personalidade que um homem desenvolveu durante sua vida (WAGNER, 1979, p. 27).

Como exemplo de distinção entre razões e motivos que, nos termos acima propostos por Schutz, levam uma pessoa a beber, Pais (2006, p. 133) simula as seguintes justificativas na voz de um adicto do álcool: “Ainda não tinha nascido e já estava a beber. A minha mãe bebia e ainda era eu bebé e já tinha o gosto” – indicando as razões que o levaram a beber, as quais se encontram em seu passado, em sua história de vida: “Bebo para me distrair” –, esclarecendo com que finalidade ele bebe, o que pretende ao ficar bêbado (idem). Em síntese, enquanto os motivos a fim de explicam os atos cotidianos em termos de projeto, as razões porque desvendam o projeto na perspectiva das vivências passadas.

Ao comentar a teoria de Schutz, Pais acrescenta que a interconectividade entre as experiências passadas e as expectativas futuras marca cada momento da existência do indivíduo. Sendo assim, não existem experiências restritas ao aqui e agora, pois toda e qualquer experiência, além de contextual, tem seu significado intimamente vinculado às vivências passadas e futuras.

[...] não conseguiríamos experienciar a vida da forma que a experienciamos se não tivéssemos tido as experiências que tivemos. Esse conjunto de experiências passadas e que vamos acumulando, constitui, como dizia Schutz, um acervo de conhecimento à mão (*stock of knowledge at hand*). (PAIS, 2005, p. 78).

É, portanto, no cruzamento dos contextos espaciais e temporais que nossa experiência se realiza, bem como é na confluência do aqui e agora que as experiências passadas incorporadas são interpretadas e atualizadas em nosso acervo de conhecimentos à mão.

Relativamente às trajetórias dos estudantes do CTIM, também interessa compreender seus movimentos formativos em termos de projeto. Para Schutz (1979, p. 141), o projeto seria uma espécie de exercício mental para uma ação a ser desenvolvida no futuro, um sistema de interesses organizados de maneira

hierárquica. Potencialmente, todo projeto está submetido a uma ordem de projetos menores e maiores do que ele próprio, como ilustra o seguinte exemplo: “Preciso de um violão, pois pretendo aprender a tocar e, assim, ser convidado a participar do grupo musical da escola. Espero que as meninas do coral passem a prestar mais atenção a mim. Com algum esforço, poderei vencer minha timidez e arrumar uma namorada”.

Esse sistema de projetos – os “meus planos”, numa linguagem comum – apresenta-se como um fluxo contínuo, como explica Schutz:

Qualquer fim é meramente outro meio para outro fim; qualquer projeto é projetado dentro de um sistema maior. Por essa mesma razão, qualquer escolha entre projetos se refere a um sistema anteriormente escolhido de projetos interligados de ordem superior (SCHUTZ, 1979, p. 146).

Na perspectiva do ator, todo projeto carrega consigo a possibilidade concreta de sua realização, bem como a contrapossibilidade problemática de sua não realização, o que lhe diferencia da mera fantasia, cuja realidade não lhe impõe nenhum tipo de limite, como a sua viabilidade. Entre qualquer momento de sua elaboração até sua plena realização, por motivações internas e/ou externas, o projeto pode ser modificado, suspenso ou mesmo abandonado. No entanto, a partir do momento em que o ato se materializa, este se torna irrevogável, passando a integrar nosso estoque de conhecimentos, alargando e reestruturando o que sabemos do mundo.

Uma importante função do duplo relacionamento entre o estoque de conhecimentos – minhas experiências de atos praticados anteriormente, os quais posso novamente praticar, e o projeto – são os sistemas de interesses organizados de maneira hierárquica, os quais são denominados por William James e George H. Mead de presente especioso (SCHUTZ, 1979, p. 141). Um agora que contém elementos do passado e do futuro.

O projeto unifica esse presente especioso e delimita suas fronteiras. No que diz respeito ao passado, os limites do presente especioso são determinados pela mais remota experiência passada, sedimentada e preservada naquela seção do conhecimento à mão e que ainda é relevante para o projeto atual. No que diz respeito ao futuro, os limites do presente especioso são determinados pelo

alcance dos projetos atualmente concebidos, isto é, pelos atos mais remotos no tempo já antecipados *modo futuri exacti* (idem).

Ao conceber os estudantes do CTIM como agentes ativos na construção de suas trajetórias formativas, impõe-se a necessidade de, a partir de uma perspectiva estrutural, identificar e compreender seus projetos com a música, com o estudo do instrumento, com o curso. Logo, que razões estão envolvidas nos seus movimentos formativos? Quais os motivos implicados na construção de suas trajetórias musicais? O que o curso representa em seus projetos formativos? Quais os impactos dessa experiência? Quais possíveis novos sentidos que esses sujeitos agregam a si a partir do que vivem no curso?

2.2.2 Socialização como construção de si

É no trabalho de elaboração de si que o indivíduo constrói sua trajetória. Porém, ele não a faz de maneira isolada, mas em inter-relação com os outros e com as estruturas e normas do mundo e do tempo em que vive. Na perspectiva aqui adotada, esse processo, constituído de ações difusas e sistemáticas de incorporação de *habitus* – conjunto de disposições mentais e comportamentais –, é chamado de *socialização* (BOURDIEU, 2005; LAHIRE, 2008; SETTON, 2008, 2010). Entende-se, também, que essa incorporação ocorre em negociações ativas e criativas do indivíduo para com as estruturas e normas sociais.

Ao discutir as contribuições da noção de socialização para o campo da educação, Setton aponta a necessidade de rompimento com a ideia de integração do indivíduo por meio da socialização, pois, na perspectiva de Perrenoud, elencada pela autora, os desvios, desordens e conflitos são também constituintes desse processo (SETTON, 2008, p. 22). A questão, então, não se resumiria sobre como se dá o trânsito das formas pré-existentes até o indivíduo, mas sim “como os seres sociais coexistem com as normas, com as instituições e objetos e, como se formam e se transformam as relações sociais” (LAHIRE apud SETTON, p. 19).

Como quaisquer atores sociais, os estudantes do CTIM se constituiriam como agentes/atores das suas próprias experiências de vida. Assim, seria no cruzamento de tempos e espaços, em inter-relação com o(s) outro(s), na contínua

negociação com as estruturas e normas, que estes se instituiriam enquanto seres sociais.

2.2.2.1 Um indivíduo social e plural

Diante da perspectiva adotada, os estudantes do CTIM se integram ao conjunto de atores sociais contemporâneos, tidos por Lahire (2001) como singulares, porém fragmentados, contraditórios e plurais. Enquanto indivíduos, estes se constituiriam de maneira relacional, ou seja, em sociedade. Da mesma forma, o ser músico/estudante de música é uma construção individual que se opera na apreensão e interação com o mundo social, em sua socialização.

O indivíduo só pode ser compreendido a partir de sua vida social, de sua indissociabilidade com os outros. Cada um de nós parte de uma posição única, por constituirmos uma história singular que se estende até o fim das nossas vidas. Quanto mais complexa for a sociedade da qual fazemos parte, mais singular será nossa história. Para Norbert Elias, esse processo de constituição do indivíduo denomina-se individuação (ELIAS, 1995).

Esse autor sustenta que a vida social é constituída por:

[...] um entrelaçamento incessante e irredutível de seres individuais, na qual tudo o que confere a sua substância animal a qualidade de seres humanos, principalmente seu autocontrole psíquico e seu caráter individual, assume a forma que lhe é específica dentro e através da relação com os outros (ELIAS, 1994, p. 35).

Se os indivíduos existem apenas como seres socialmente constituídos, o social existe apenas pela incorporação de indivíduos concretos (NOGUEIRA, 2013, p.18). Ao aproximarmo-nos da realidade empírica, observamos a sociedade constituída por indivíduos vinculados às redes de interdependência. É a partir das posições ocupadas nessas redes de pertencimento que as características individuais são definidas (idem, p. 17).

Por sua vez, Lahire, como mencionado, concebe os indivíduos como atores singulares, fragmentados e plurais. Ao apontar os limites de uma sociologia de cunho quantitativo, esse autor sustenta que uma análise macrosociológica e que intente transpor tipos ideais de grupos sociais, construídos com base em

levantamentos estatísticos para casos individuais empiricamente concretos, torna-se enganadora e caricatural a partir do momento em que deixa de lado o “estatuto de ilustração”. Decorre que “a realidade social encarnada em cada actor singular é sempre menos uniforme e menos simples que isso” (LAHIRE, 2001, p. 22). Para Lahire, nas sociedades contemporâneas o homem plural é a regra, não a exceção (LAHIRE, 2011, p. 182).

2.2.2.2 *Princípios de socialização heterogêneos e contraditórios*

O indivíduo, ao longo de sua trajetória, é submetido a múltiplas experiências socializadoras. Produto complexo de sistemas e modelos contemporâneos de socialização – diferentes, concorrentes e contraditórios –, seu trabalho na *construção de si* será melhor compreendido ao se levar em consideração a sua fragmentação interna (LAHIRE, 2001; 2008; 2011).

Submerso numa pluralidade de mundos sociais, o indivíduo constitui-se a partir da incorporação de “princípios de socialização heterogêneos e por vezes mesmo contraditórios” (LAHIRE, 2001, p. 39). Nessa perspectiva, a ideia de um indivíduo como representante típico de um determinado grupo ou posição social não mais se sustenta, sobretudo porque ele se constitui através das experiências vividas em diversos cenários sociais. Sendo assim, “suas ações, realizadas em diferentes contextos, refletiria a complexidade e muitas vezes a incoerência ou mesmo a contradição interna de seu patrimônio incorporado” (NOGUEIRA, 2013, p. 13).

Ao discutir sobre as contribuições da sociologia do indivíduo de Lahire para a sociologia da educação, Nogueira conclui que:

[...] nenhum indivíduo concreto se reduz ao seu pertencimento a uma única coletividade, seja ela a família, a classe social, o grupo de status, a religião, ou qualquer outra. Assim, a realidade individual caracterizar-se-ia justamente pela combinação de múltiplas propriedades, mais ou menos coerentes, constituídas em função da participação do indivíduo, simultaneamente ou não, em diferentes universos sociais (NOGUEIRA, 2013, p. 4).

Como resultado dessa heterogenia e contradição, a condição humana passa a ser marcada por numerosas e multiformes crises e desajustamentos (LAHIRE, 2001, p. 63). É comum que o indivíduo se encontre em redes e

instituições, cujos sistemas e valores possam estar em franca oposição, já que “entre a família, a escola, os grupos de amigos, os clubes ou associações, os *media*... as crianças são cada vez mais confrontadas com situações discordantes e concorrentes” (LAHIRE, 2011, p. 182).

Tornamo-nos, então, demasiadamente “multissocializados” pela pluralidade de nossas experiências e “multideterminados” em nossas ações e pensamentos. Com isso, é impossível prever com precisão, dentre os múltiplos esquemas incorporados, qual vai ser acionado a partir de um determinado contexto (LAHIRE, 2001, p. 184).

Tendo-se em vista os estudantes aqui focalizados, estes podem ser compreendidos na complexidade da condição humana contemporânea, onde as experiências são heterogêneas e, eventualmente, contraditórias. Como a preocupação por parte do entrevistado – muitas vezes contando com a cumplicidade do próprio entrevistador – é a de “dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva”, há de se perseguir e identificar possíveis omissões, conflitos, dualismos, incoerências e contradições na tentativa de alcançar uma melhor compreensão das lógicas envolvidas em seus esquemas de ação, confrontando-as com os múltiplos contextos onde ocorreram e ocorrem suas socializações (BOURDIEU, 2006, p. 184). Esses pontos no escuro, como mencionado, encontram-se comumente alojados nas ausências e alienações de sentido da fala (PAIS, 2005).

2.2.2.3 Os esquemas de ação incorporados

A recuperação do conceito de *habitus*²², processada por Bourdieu, deu-se em resposta aos estruturalistas, os quais negligenciaram o lugar do agente social e das estruturas mentais em detrimento do protagonismo das estruturas na construção do mundo social (BOURDIEU, 2004). Central na obra Bourdieu, o *habitus*, entendido como conjunto de disposições sociais incorporadas, é processado na interação do

²² Em suas palavras, Bourdieu justifica a reintrodução do conceito: “Retomando a velha noção aristotélica de *hexis*, convertida pela escolástica em *habitus*, eu desejava reagir contra o estruturalismo e sua estranha filosofia da ação que, implícita na noção Levi-straussiana de inconsciente, se exprimia com toda a clareza entre os althusserianos, com seu agente reduzido a suporte – *Träger* – da estrutura.” (BOURDIEU, 2004, p. 61).

ator com as estruturas sociais, em sua socialização (SETTON, 2010, p. 32). Numa definição mais abrangente, o conceito se refere ao:

[...] sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhe propiciam uma trajetória determinada no interior de um campo [...] que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura [deste] (BOURDIEU, 2005, p. 191)

Se o ator se constitui a partir das experiências adquiridas no transcorrer das situações por ele experimentadas ao longo da sua existência, existiria uma “profunda convivência” entre ele e os contextos sociais vivenciados, “uma espécie de comunhão natural” entre ambos (LAHIRE, 2001, p. 73):

[...] as situações sociais (das mais formais institucionais para as mais informais) nas quais vivemos, constituem verdadeiros ‘activadores’ dos resumos de experiências incorporados que são os nossos esquemas de acção (no sentido lato do termo) ou os nossos hábitos e que dependemos assim fortemente desses contextos sociais (institucionais ou não institucionais) que ‘tiram’ de nós certas experiências e deixam outras no estado de estagnação ou de vigília. Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, amigável, religioso, político...), é mudar as forças que agem sobre nós (LAHIRE, 2001, p. 77).

Para uma análise do social individualizado, entre outros enigmas, impõe-se ao pesquisador a compreensão de como o passado incorporado – na forma de *habitus* – é reativado e atualizado (NOGUEIRA, 2013, p. 6). No que confere a esse ponto, o campo de investigação proposto por Lahire se debruça, em resumo, sobre:

[...] a questão das modalidades de desencadeamento de esquemas de acção incorporados (produzidos ao longo do conjunto de experiências passadas) pelos elementos ou pela configuração da situação presente. [Ou ainda], como uma parte – e apenas uma parte – das experiências passadas e incorporadas é mobilizada, convocada, despertada pela situação presente (LAHIRE, 2001, p. 67) (grifo do original).

Em respeito às teorias da ação e do ator, destaca-se a polarização entre a preponderância dos esquemas incorporados no passado, de um lado, e a das circunstâncias do presente, de outro. Esses esquemas seriam aqueles que conferem um peso determinante e decisivo ao passado do ator (teorias psicológicas, psicanalíticas, neuropsicológicas...), enquanto que nas circunstâncias os atores parecem desprovidos de passado, “constrangidos apenas pela lógica da situação presente (teoria da escolha racional, internacionalismo simbólico, etnometodologia...)” (LAHIRE, 2001, p. 59-60). Em resposta a essa controvérsia, Lahire avalia que cada vez mais as crises e os desajustamentos são numerosos e multiformes, caracterizando a condição humana nas sociedades contemporâneas.

Vivemos em um mundo complexo, plural e em transformação (LAHIRE, 2001 p. 63). Em decorrência, quanto mais os atores forem produto de formas sociais heterogêneas e contraditórias, caracterizadas por crises e desajustamentos, mais central será o papel da situação presente na reação das experiências sociais incorporadas. Portanto, “o passado está, por isso, ‘aberto’, diferentemente, conforme a natureza e a configuração da situação presente” (LAHIRE, 2001, p. 67).

Lahire não põe em questão a determinação social do comportamento do ator, mas alerta para a impossibilidade de diagnóstico preciso – como no caso, por exemplo, de uma experiência química –, de como se manifestará esse comportamento. Essa imprecisão dá-se em decorrência da complexidade social de cada situação em que o ator se envolve. Cada aqui e agora experimentado nunca é totalmente idêntico, nunca se repete nas mesmas condições e circunstâncias. Soma-se a essa incomensurável e constante mutação das situações vividas, “a complexidade interna de um actor cujo *stock* de hábitos (de esquemas) é mais ou menos heterogêneo” (LAHIRE, 2001, p. 74).

Ao entender os movimentos formativos dos estudantes do CTIM como ações ativas, porém intimamente ligadas aos contextos e situações por eles vividos durante suas trajetórias, há de se levar em conta que seus esquemas de ação incorporados, seus sistemas de disposições adquiridos – os *habitus* – são multideterminados e significativamente sensíveis às diversas, heterogêneas e contraditórias situações sociais vividas por cada um deles.

2.2.2.4 As ações difusas no processo de socialização: do visível ao invisível

A relevância do conceito de socialização nos processos implicados ao tornar-se músico pode ser compreendida a partir da perspectiva sociológica de Lahire (2001; 2008; 2011) e Setton (2008; 2010; 2015), conjuntamente com Gomes (2009), - este último a partir de uma epistemologia da educação musical –, considerando não apenas os aspectos intencionais, sistemáticos e visíveis, envolvidos no apreender do mundo social realizado pelo indivíduo, mas incluindo também um conjunto de ações difusas, silenciosas, invisíveis, não intencionais, na apreensão e incorporação de hábitos sociais.

Comumente entendido como constituído por práticas intencionais, conscientes e sistemáticas, o processo de socialização, como afirma Setton, tem a vantagem de agregar à noção de processo educativo toda:

[...] uma série de outras ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes, adquiridas de maneira homeopática, na família, na escola, na religião, no trabalho ou em grupos de amigos que, queiramos ou não, acabam por participar na construção dos seres e das realidades sociais (SETTON, 2008, p. 2).

Dessa forma, será possível, através da análise das narrativas dos sujeitos focalizados, compreender que, no transcorrer de seus percursos de vida, estes se confrontam com uma multiplicidade de experiências socializadoras, musicais e não musicais, através de práticas e ações intencionais e não intencionais, conscientes e inconscientes, sistemáticas e assistemáticas. Portanto, é necessário captar e interpretar suas trajetórias formativas profissionais em música para além dos limites dos processos de ensino e aprendizagem musicais.

Outro aspecto importante diz respeito às estruturas sociais herdadas pelo indivíduo, que, de forma latente, atuam como campos de força, agindo sobre ele mesmo antes de seu próprio nascimento. A biografia do indivíduo tem profundas raízes em espaços e tempos anteriores à sua existência. Em nível familiar, por exemplo, antes do nosso nascimento, podemos supor a existência de uma expectativa, um projeto educativo mais ou menos intencional, consciente ou não, a respeito de quem iremos nos tornar (GOMES, 2009). É nesse complexo campo de forças, num processo de negociação entre o visível e o invisível, o provável e o improvável, o desejável e o indesejável, que nos constituímos como indivíduos.

Conforme escreve Elias (1994, p. 28), “o recém-nascido não é mais que o esboço preliminar de uma pessoa”. Uma abundância de formas individuais torna-se possível a partir de sua constituição psicofísica. Entretanto:

[O] modo como essa forma realmente se desenvolve, como características maleáveis da criança recém-nascida se cristalizam, gradativamente, nos contornos mais nítidos do adulto, nunca depende exclusivamente de sua constituição, mas sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas (idem).

Ainda segundo Elias (1994), em sua estrutura básica, essas relações são determinadas pela estrutura da sociedade, em que o indivíduo nasce e que já existia antes dele. Porém, na medida em que este passa a existir enquanto corpo social, ele adquire o status de ator, autor de si e de seu tempo e espaço.

2.2.3 Estrutura social e indivíduo

Neste último tópico do capítulo, a discussão volta-se para o indivíduo perante as estruturas sociais, procurando sempre os possíveis paralelos com os princípios envolvidos nas relações entre os estudantes e o curso. A discussão posta aqui visa auxiliar na resposta das seguintes questões: em que dimensões o curso atua na construção dos estudantes enquanto músicos? Como se estabelecem as interações dentro e fora do curso? Como praticam o curso enquanto espaço? Qual é a natureza do “jogo” lá praticado?

2.2.3.1 Na e para além da instituição

O enfoque aqui adotado concebe os estudantes do CTIM como agentes ativos na construção de suas trajetórias, considerando seus processos formativos musicais na e para além da dimensão institucional.

No referido estudo que discute a formação escolar específica perante a estruturação das carreiras de jovens artistas em Portugal, Ferreira (2003) identifica a frequente não coincidência entre os sistemas de disposições subjetivas dos estudantes de artes – seus interesses, necessidades, expectativas, etc. – junto aos espaços de possibilidades institucionais objetivas dos cursos profissionalizantes do

campo das artes. O autor observa que os significados atribuídos pelos jovens artistas às oportunidades e possibilidades são concedidos por meio dos referidos cursos, e que, por sua vez, informam simbolicamente a respeito de como lidam com elas, como orientam significativamente seus comportamentos individuais.

Os constrangimentos institucionais não condicionam de forma inexorável e idêntica todos os agentes sociais, não os condenam necessariamente à aceitação passiva de todos os seus desígnios. Perante as possibilidades que lhes são oferecidas, os agentes dispõem de margem de manobra para reagir no sentido de encontrar o compromisso mais conveniente em função dos próprios interesses, necessidades e expectativas. O que pressupõe que a acção social decorra não de um *efeito (causal) de estrutura*, mas como uma *reação (contextual) à estrutura* (FERREIRA, 2003, p. 69) (grifo do original).

Danilo Martuccelli sustenta que o enfoque exclusivamente institucional, utilizado por muitos estudos na compreensão dos processos implicados na constituição do ser individual, cede espaço ao reconhecimento da “experiência do ator social que, pouco a pouco, tem se realizado por fora, contra ou diferente das instituições”. (MARTUCCELLI apud SETTON, 2015, p. 1410). Teórico da sociologia do indivíduo, Martuccelli desenvolve de forma original o conceito de individuação, que focaliza os processos estruturais da produção dos indivíduos (SETTON; SPOSITO, 2013, p. 258). Para o autor, a individuação possui quatro grandes características, a saber:

- Primeiramente, é uma forma particular de macrosociologia, cuja vocação não se limita a descrever como uma sociedade funciona em seu todo (diferenciação, sistemas, etc.), mas que se interessa em dar uma compreensão dos fenômenos estruturais no nível do indivíduo;
- Para isso, a individuação insiste no caráter comum dos desafios que, em todas as sociedades, os indivíduos necessitam enfrentar – por certo, cada qual lhes dará, dependendo de seus recursos, identidades e posições, uma resposta singular, porém todos, dada a força do processo de racionalização e de mobilização das sociedades modernas, estão condenados a enfrentar os mesmos desafios;
- A individuação descreve, pois, um processo que varia substancialmente entre sociedades, assim como entre períodos

históricos, o qual inaugura trabalhos de sociologia histórica comparada sob uma nova perspectiva;

- Em sua vocação substancialmente política, a individuação, objetiva produzir conhecimento a partir e através das experiências pessoais frente aos grandes desafios comuns de uma determinada sociedade, participando, assim, da análise crítica dos mesmos e, desta forma, do debate democrático²³. (idem, 259).

O estudo das trajetórias dos estudantes do CTIM, ao procurar compreender quem são esses atores, a partir de suas múltiplas experiências formativas musicais, apresenta-se também como uma forma de compreender o próprio curso como um caso elucidativo a respeito da formação técnico-profissional em música.

Nessa linha, Stecanela (2010), ao pesquisar os trânsitos juvenis pela “escola da vida”, com o objetivo de “conhecer e compreender as dinâmicas que envolvem os processos educativos não-escolares dos jovens de uma periferia urbana” (p. 20), intenciona, justamente, “sair da escola para melhor compreendê-la” (p. 56). A autora reconhece os estudantes como atores munidos da capacidade de governar suas experiências formativas escolares ou não, procurando captar como constroem essas experiências e “como fabricam relações, estratégias e significações” (p. 57) no processo de construção de si e de apreensão do mundo social.

No campo da educação musical, como já comentado, implica em reconhecer que as instituições, os cursos, os espaços instituídos não comportam toda a dimensão do ato de aprender música, bem como aprender a ser músico (MORATO, 2009, p. 271).

2.2.3.2 O curso como espaço de práticas de interação criadora

Teórico da sociologia das formas sociais, Simmel concebe a vida social a partir da dinâmica relacional dos indivíduos, na qual estes não cessam de se reconstruir, modificar, remodelar (LALLEMENT, 2011, p. 52). Interessa-lhe, portanto,

²³ Tradução minha.

as formas, as forças e os movimentos envolvidos nos enlaces entre o individual e o social (PAIS *apud* SOUZA, 2016, p. 219).

Do ponto de vista sociológico, o espaço em si não diz nada, nem produz efeito algum. São “as vivências sociais que nele decorrem e que o convertem de um vazio em algo com significado” (PAIS, 2003, p. 87), transformando-o num espaço social.

Na perspectiva de Simmel, as relações envolvidas na construção do espaço social são constituídas na forma de práticas de interação criadora. Decorre daí o conceito de ação recíproca, desenvolvido pelo autor para designar “a influência que cada indivíduo exerce sobre o outro” (LALLEMENT, 2011, p. 52). Tal ação seria conduzida por motivações múltiplas. Simmel ressalta que:

[a interação entre indivíduos] surge sempre a partir de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades. Instintos eróticos, interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda, doutrinação e inúmeros outros fazem com que o ser humano entre, com os outros, em relação de convívio, de atuação de com referencia ao outro, em um estado de correlação com os outros. Isso quer dizer que ele exerce efeito sobre os demais e também sofre efeitos por parte deles. Essas interações significam que os portadores individuais daqueles impulsos e finalidades formam uma unidade – mais exatamente, uma sociedade (SIMMEL, 2006, p. 59-60).

Em resumo, o objeto de análise de Simmel não se fixa nem na sociedade nem no indivíduo, mas na “interação criadora entre esses dois polos opostos. A produção da sociedade é, nesse sentido, a matriz fundadora do laço social.” (LALLEMENT, 2011, p. 53). O autor tem, assim, seu olhar focado mais nos processos de socialização do que na sociedade propriamente dita.

Desse modo, o curso ocupa um significativo espaço de ação recíproca entre os estudantes – incluindo seus demais agentes, estes não diretamente focalizados nesta pesquisa – como local de práticas de interação criadora. Ainda que o foco deste trabalho não esteja nas sociabilidades praticadas pelos estudantes no interior do curso, pensar nos processos de socialização que esses atores vivem na construção de suas trajetórias profissionais em música, desconsiderando as dinâmicas relacionais envolvidas, incorreria, possivelmente, no próprio esvaziamento do sentido aqui aplicado aos conceitos de trajetória e socialização.

2.2.3.3 O curso como “espaço praticado”

Com a intenção de delimitar um campo de estudo, Michel de Certeau (1994) propõe uma clara distinção entre os termos espaço e lugar. Para o sociólogo francês, o primeiro se definiria por uma configuração espacial de posições de elementos coexistentes. Conforme ele explica:

Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que defini. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (idem, p. 201) (grifo do original).

Já o espaço se define pelo cruzamento e pela mobilidade de seus elementos, os quais podem ser observados através de sua direção, velocidade e frequência. Nas palavras de Certeau:

Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam, e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambigüidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devida a proximidades sucessivas (CERTEAU, 1994, p. 202).

O ator produz um espaço quando caminha – trajetória – e na sua caminhada encadeia elementos que estão dispostos num determinado lugar e que não necessariamente possuíam uma articulação prévia entre si. Quando o ator vai de um lugar a outro, ele articula esses dois pontos e faz emergir um espaço (CERTEAU, 1994). Portanto, o espaço é o produto das nossas articulações. Quando este é praticado, adquire propriedades de motilidade, dinamicidade e polissemia.

2.2.3.4 O curso como um espaço de jogo

Um importante aspecto que permeia as discussões até aqui realizadas diz respeito a um dos pontos mais sensíveis para a sociologia (MOLÉNAT, 2011): em que medida as estruturas sociais exercem seu papel de coerção sobre o indivíduo e qual seria seu espaço de agência, suas possibilidades de um agir e pensar autônomo?

Entre e ao redor de teóricos como o pioneiro Émile Durkheim, que atribuía às forças sociais poder de condicionamento sobre os atos das pessoas, e o contemporâneo Zygmunt Bauman, que defendia estar em curso a franca dissolução das instituições e tradições, muitas são as perspectivas sobre o debate em torno da questão autonomia versus controle social sobre a ação humana (MOLÉNAT, 2011, p. 15-16).

Dentre os autores vinculados às discussões conceituais até aqui travadas, encontram-se posições que, em maior ou menor grau, distinguem-se a esse respeito. Algumas são muito próximas e complementares. Outras guardam diferenças e ambivalências. Entretanto, um maior aprofundamento e problematização dessas posições, em função da natureza e limites deste trabalho, possivelmente incorreriam num desvio demasiado. Da mesma forma, presumivelmente, esse não seria o espaço apropriado para uma discussão que estaria melhor conduzida no âmbito das ciências sociais, notadamente na sociologia, filosofia e antropologia.

Feita essa consideração, é pertinente lembrar que na perspectiva aqui adotada, as trajetórias formativas são entendidas como atos performáticos realizados no transcorrer do processo de socialização. Mesmo reconhecendo os limites e imposições das estruturas sobre o indivíduo, este é portador de uma margem relativa de liberdade para fazer escolhas, adotar estratégias e lançar mão de táticas de resistência.

Michel de Certeau identifica maneiras singulares e criativas de lidar com a ordem imposta. Essa dinâmica é por ele denominada de estilos de ação. O autor explica que, num primeiro nível, os agentes intervêm num campo – o curso enquanto instituição, por exemplo – que os regula, enquanto que, num nível seguinte, introduzem, de acordo com a situação, artifícios singulares e criativos, a fim de tirar partido. Por consequência, “por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos” (CERTEAU, 1994, p. 93).

Na perspectiva de um mundo social em nível individual, pensado como um jogo, uma interessante distinção entre estratégias e táticas é feita por Certeau. Para ele, as estratégias se configuram como:

[...] ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas de discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. [Enquanto que], “as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre os momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de duração e ritmos heterogêneos, etc.” (CERTEAU, 1994, p. 102).

Enquanto que as estratégias encontram-se no âmbito de um lugar epistemológico e teórico daquilo que enuncia, de uma escrita que entrona uma visão – um plano de governo, uma partitura musical, por exemplo –, as táticas operam na forma de astúcias, nas brechas, nos vazios, na espera do momento para o bote, o “golpe”, como fala Certeau.

Como qualquer espaço social, o curso pode ser visto como um espaço de jogo, no qual estilos de ação são praticados por seus agentes, incluindo os estudantes focalizados. As táticas destes frente às estratégias da instituição (missão social, projeto pedagógico, currículo, etc.) compõem esse palco de batalha.

Como anteriormente referido, interessa a compreensão das trajetórias desses estudantes e não a análise da instituição em si – o caso estudado são as trajetórias formativas profissionais dos estudantes do CTIM. Quando abordadas as estratégias e táticas lá praticadas, o intuito sempre será o de não avaliar, quantificar, julgar normas, procedimentos, políticas da instituição, mas apreender, captar e interpretar, no âmbito do problema estudado, o conjunto das táticas e estratégias, as “maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar”, os seus efeitos decorrentes inesperados, a pluralidade e a criatividade exercida (CERTEAU, 1994, p. 93). Enfim, todo o conjunto de movimentos formativos desses estudantes no que diz respeito àquele espaço praticado.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo trata dos percursos metodológicos realizados ao longo do processo de pesquisa. Após a exposição e fundamentação das escolhas metodológicas, será, primeiramente descrito o cenário da pesquisa, seguido das etapas de definição, inserção e apropriação do campo empírico. Após, serão expostos os procedimentos de construção e organização dos dados finalizando com a explicação em torno dos critérios utilizados na interpretação e análise dos dados, bem como a apresentação da metodologia de redação da tese.

3.1 Delineamento e abordagem

Esta investigação está inserida em uma abordagem qualitativa de cunho sociológico, cujo caráter interpretativo, experiencial, situacional e personalístico procura entender “como as coisas relacionadas aos humanos funcionam em determinadas situações” (STAKE, 2011, p. 24). Dessa forma, as questões de pesquisa não são estabelecidas mediante a operacionalização e controle de variáveis, como no caso dos experimentos de cunho qualitativo, mas, fundamentalmente, formuladas com o objetivo de estudar os fenômenos em contexto natural, imersos em sua complexidade (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 50).

Fundamentada no pressuposto de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto” (CHIZZOTTI, 1995, p. 79), a pesquisa qualitativa contribui para a construção de “uma memória baseada na experiência mais clara e [...] [ajuda] as pessoas a obter uma explicação mais sofisticada acerca das coisas” (BRESLER, 2000, p. 12).

Melucci (2005) observa que o aumento do interesse pela abordagem qualitativa está imbricado nas próprias mudanças sociais em curso. Com a crescente autonomia dos sujeitos, decorrente dos processos de individuação (ELIAS, 1994; LAHIRE, 2001; MARTUCELLI *apud* SETTON, 2013) observados, em especial nas sociedades ditas “complexas”, os instrumentos próprios da pesquisa de tradição quantitativa tornam-se limitados e insuficientes para a apreensão da experiência individual contemporânea (MELUCCI, 2005, p. 29). Por outro lado, cada vez mais, a

vida cotidiana se consolida como dimensão privilegiada, onde indivíduos, dotados de “recursos para conceberem-se e para agirem como sujeitos autônomos”, experimentam os alcances e limites de suas ações. Junto com a valorização da experiência cotidiana, aumenta o interesse por parte do observador social sobre a “particularidade dos detalhes”, bem como da “unidade dos acontecimentos”, os quais não podem ser “observados, contidos e organizados” dentro dos modelos clássicos da análise quantitativa (idem). Nesse sentido, o autor afirma que:

[na dimensão da] vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem construída. O sentido é sempre mais produzido através de relações e esta dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente de significado na pesquisa. Isto muda a atenção para as dimensões culturais da ação humana e acentua o interesse e a importância da pesquisa de tipo qualitativo (MELUCCI, 2005, p. 29).

Nessa perspectiva, a pesquisa que se debruça sobre o mundo social vivido, como é o caso desta, ao procurar compreender os estudantes em seus processos de construção de si, enquanto músicos num ambiente de formação técnico-profissional, não busca a produção de conhecimentos absolutos, mas sim interpretações plausíveis acerca dos fenômenos envolvidos. Os comportamentos, assim como os discursos, são reveladores sobre como o ator interpreta sua própria ação e os sentidos produzidos a partir dela. A pesquisa produz, dessa maneira, interpretações que procuram “dar sentido aos modos nos quais os atores buscam [...] dar sentido às suas ações. Trata-se de relatos de sentidos, ou se queremos, de narrações de narrações” (MELUCCI, 2005, p. 33). Na mesma direção, Stecanela afirma que aquilo que entendemos por nossos dados de pesquisa são, efetivamente, “nossa própria construção das construções de outras pessoas” (STECANELA, 2010, p. 135).

A virada epistemológica na pesquisa social, observada por Melucci, provoca um deslocamento na direção de não mais se ter a pretensão de explicar uma realidade em si, independentemente do papel e da posição do observador social. Ao contrário, essa transformação se processa como:

[...] uma forma de tradução do sentido produzido pelo interior de um certo sistema de relações sobre um outro sistema de relações que é aquele da comunidade científica ou do público. O pesquisador é alguém que traduz de uma linguagem para outra. (MELUCCI, 2005, p. 34).

Ainda segundo Melucci, diante da dissolução da hegemonia positivista e do consequente incremento de todo um sofisticado aparato de instrumentos e técnicas, desenvolvidos no interior das práticas científicas qualitativas nas últimas duas décadas, impõe-se uma nova ordem de desafios à pesquisa social. O autor, assim, os elenca:

Como se definem os objetos, como são observados, qual é a relação entre observador e observado, como a observação modifica o campo, como se interpreta o sentido, como se considera na comunicação o que é observado (MELUCCI, 2005, p. 41).

Dessa forma, em todas as etapas desta pesquisa, essas questões, bem como seus desdobramentos metodológicos, teóricos e éticos, estiveram no centro de minhas preocupações, conforme é descrito e problematizado, em especial ao longo deste capítulo. Logo, ao definir o objeto de pesquisa e o problema a ser investigado, o estudo de caso, o qual passo a discutir, apresentou-se como opção metodológica apropriada por, entre outros aspectos, possibilitar a retenção de “características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2005, p. 24).

A utilização desse “delineamento de pesquisa”, conforme define Gil (2009), justifica-se por entender que as trajetórias formativas dos estudantes do CTIM são fenômenos nos quais o investigador não exerce controle direto e significativo sobre eles, e cujas questões de pesquisa requerem respostas sobre *como* esses fenômenos se processam e se expressam (GIL, 2009). Ainda, segundo Yin, o estudo de caso corresponde a um estudo empírico, o qual requer uma investigação “em profundidade e em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2005, p. 39).

Gil, por sua vez, destaca a evidência da natureza holística desses estudos, na medida em que eles se propõem a “investigar o caso como um todo, considerando a relação entre as partes que o compõe” (2009, p. 8). Assim sendo, o

autor pondera a relevância da utilização de múltiplas fontes de informação, como entrevistas, observações às análises de documentos.

Diante disso, como adiante desenvolverei, ainda que a parte mais visível dos dados desta pesquisa seja constituída por depoimentos, os demais procedimentos, como observações de atividades, anotações em forma de diário e análises de materiais diversos dispostos em redes sociais – vídeos, *sites*, músicas –, estão metodologicamente imbricados, tornando-se significativamente importantes para a interpretação dos discursos dos estudantes entrevistados e do contexto no qual suas trajetórias se inserem.

Tanto as idas presenciais ao campo como os contatos a distância, via internet, configuraram-se em situações de interação com os agentes do curso, as quais também se impuseram em seu conjunto enquanto dimensões fundamentais para a ampliação do entendimento das entrevistas e, em última instância, das questões de pesquisa.

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994, p. 92-93) reconhecem que as narrativas de pessoas, coletadas na forma de depoimentos, são importantes recursos utilizados em estudos de caso. Baseados em técnicas das histórias de vida tanto de pessoas notórias como de cidadãos comuns, esses depoimentos narrados na primeira pessoa, nessa situação, não visam compor especialmente um material histórico, mas se revelam como veículos para a compreensão de aspectos estruturais do comportamento humano e de suas estruturas institucionais (idem, p. 93).

Seguindo com esses autores, efetuando-se a troca do termo carreira, empregado pelos mesmos, por trajetória, mais adequado ao problema aqui proposto, pode-se compreender a pertinência da utilização das narrativas dos sujeitos investigados como fonte privilegiada para composição dos dados deste estudo de caso:

As histórias de vida sociológicas são frequentemente uma tentativa de construir a [trajetória] dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes, e outras pessoas com influências comprovadas na moldagem de si próprios e de suas perspectivas de vida (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 93).

O estudo de caso, ao proceder a um intensivo e profundo exame de uma unidade individual, objetiva, fundamentalmente, elucidar “características de uma classe mais ampla de fenômenos similares” (GUERRING *apud* GIL, 2009, p. 6), pois o que o distingue de outros delineamentos de pesquisa, como o experimento e o levantamento, é “a crença de que os sistemas humanos apresentam uma característica de totalidade e integridade e não constituem simplesmente uma vaga coleção de traços” (STRUMAN *apud* GIL, 2009, p. 8). Desse modo, esse delineamento de pesquisa torna-se uma poderosa ferramenta para que se possa compreender ou iluminar um problema e/ou as condições que o afetam. Essa nova compreensão da realidade estudada, entretanto, não apenas se restringe ao universo do caso estudado, mas potencialmente se estende a outros casos afetados por problemas e condições de natureza igual ou semelhante. Em outras palavras, “o caso funciona como instrumento ou suporte para facilitar a compreensão de algo que vai para além do caso em si” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 58).

Pais (2003), em contrapartida, invoca a poderosa função da triangulação de perspectivas e da alternância de foco entre unidades correspondentes, obtida através dos estudos de caso como forma de dar conta da “labilidade” da realidade social. O caso é entendido como enigma integrante de uma unidade maior, cuja decifração de sua opacidade tem na descoberta e recomposição de seus fragmentos um caminho. Para tanto, o autor propõe uma sociologia do cotidiano que opere como uma “sonda” para captar as “camadas inacessíveis aos instrumentos mais usuais do conhecimento sociológico” (p. 67), isto é, uma sociologia que vá por partes, que rastreie pegadas, indícios, insinuações, vestígios. Nas suas palavras, a sociologia do cotidiano:

[...] não despreza os desperdícios do social, desvalorizados pela sociologia mais positivista, que tende a erigir como dignos de pesquisa apenas aqueles objetos de estudo que se deixam captar pela sua mensurabilidade. Para a sociologia do cotidiano, todo o social é, potencialmente, indiciante (PAIS, 2003, p. 69).

Mas de que unidade, ou parte do real, este estudo trata? Os oito estudantes focalizados, ainda que oriundos de semestres distintos, com histórias pessoais igualmente distintas, em maior ou menor grau, compartilham tempos e espaços formativos e de atuação musical antes, durante e depois da experiência do

curso, dentro e fora deste. Por isso, num artifício metodológico, esses atores e suas trajetórias formativas são aqui entendidos como unidade, enquanto integrantes ativos e interativos de um fenômeno contemporâneo e contextual: as trajetórias formativas profissionais em música no âmbito do sistema de ensino técnico-profissional.

Observando as singularidades do caso investigado, ao objetivar a compreensão dessas trajetórias formativas, a presente pesquisa poderá contribuir para a elucidação de outros fenômenos análogos, que possam ser localizados tanto no ambiente de formação técnico-profissional como no nível dos cursos de graduação; no campo da música, ou mesmo nos demais campos artísticos; dentro e/ou fora do sistema formal de ensino.

3.2 O cenário da pesquisa

A presente seção tem por objetivo contextualizar o cenário de pesquisa. Destaca-se, assim, a partir de um ponto de vista formal, a descrição de como se estrutura o curso, bem como a história de sua constituição. Após, apresenta-se a instituição que o abriga, o IFCE, dentro do contexto da expansão da rede a qual pertence, finalizando com uma breve descrição da cidade de Fortaleza, do ponto de vista geográfico, econômico e cultural.

3.2.1 Sobre o CTIM

Criado a partir da Resolução nº 027, de 09 de setembro de 2011, emitida pelo Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), o CTIM, ofertado pelo Campus Fortaleza, possui duração de quatro semestres (ANEXO A) e é desenvolvido na modalidade concomitante²⁴ para estudantes matriculados no ensino médio, ou que já o concluíram, sendo estes a maioria no curso. O ingresso no curso é semestral, com a

²⁴ Segundo informações recentemente coletadas junto à coordenação, no novo projeto pedagógico de 2016 – período no qual já havia encerrado o trabalho de campo –, a modalidade do curso foi alterada para subsequente.

disponibilização de vinte e cinco vagas. As aulas são presenciais e ocorrem no turno da manhã²⁵.

Em sua página, no *site* do Campus Fortaleza²⁶, o curso é apresentado com o seguinte texto:

O curso Técnico em Instrumento Musical forma profissionais para o desempenho de atividades ligadas à performance instrumental do músico como intérprete e/ou compositor, solista e/ou músico integrante de grupos musicais de diversos tipos, e ainda para atuar no mercado musical de arte e de entretenimento (IFCE).

Assim como os demais cursos oferecidos pelo IFCE, o Técnico em Instrumento Musical é subsidiado por recursos federais, advindos do recolhimento de impostos, sem custo direto aos seus estudantes. O ingresso dá-se por intermédio de exame de seleção, constituído pelas provas de Conhecimentos Gerais e Redação (como nos demais cursos técnicos da instituição), e pelo Teste de Aptidão Musical - TAM.

O Edital nº 003-2015/DI, relativo ao Processo Seletivo Unificado 2015-1 do IFCE²⁷, dispõe que o TAM “é aplicado a cada candidato individualmente e objetiva sondar aspectos da **musicalidade natural** do mesmo, não necessitando para tal qualquer conhecimento formal de música, obrigatoriamente” (grifo do original). O mesmo documento informa que, ao se apresentar para a realização do TAM, o candidato deve optar pelos seguintes instrumentos: flauta doce (5 vagas); teclado (10 vagas) e violão (10 vagas).

Sobre a classificação final, o documento dispõe que esta dar-se-á:

[...] mediante a ordem decrescente de pontuação obtida nas provas de Conhecimentos Gerais, Redação e TAM [...], concorrendo o candidato exclusivamente com os demais candidatos optantes da mesma escolha da reserva de vagas (Ampla Concorrência, L1, L2, L3 e L4)²⁸ e de sua escolha pelo instrumento musical (IFCE).

²⁵ Dados retirados do *site*: <<http://www.ifce.edu.br/ensino/20-cursos-ofertados/cursos-em-fortaleza/119-tecnico-em-musica.html>> Acesso em: 23 mar. 2015.

²⁶ Fonte: <<http://www.fortaleza.ifce.edu.br/index.php/cursos-ofertados37/2012-06-19-16-09-01/20-cursos-ofertados/cursos-em-fortaleza/1222-tecnico-em-instrumento-musical>> Acesso em: 04 jun. 2015.

²⁷ Disponível em: http://qselecao.ifce.edu.br/concurso.aspx?cod_concurso=2690 Acesso em 23/03/2015.

²⁸ Referente ao sistema de reserva de vagas para cotistas.

De acordo com Gomes (2014), a história do CTIM tem como marco inicial o Coral Masculino da Escola Técnica Federal do Ceará, fundado em 1956 pelo Maestro Orlando Leite, seguido do Grupo de Flautas Doces da Escola Técnica Federal do Ceará, criado em 1976 pelo professor Antônio Silveira Bastos. A autora sustenta que esses projetos pioneiros, em conjunto com outras ações, como o Projeto Arte-Educação²⁹ e o Grupo Mira Ira³⁰, foram seminais para a legitimação e consolidação de um campo de educação musical na instituição. O CTIM, por sua vez, estaria circunscrito nesse campo, como um herdeiro desse conjunto de instituições e ações.

Em sintonia com Gomes (2014), em seu relato de experiência no qual realiza considerações sobre a formação de violonistas no CTIM do IFCE, Souza (2013, p. 673) salienta o “importante papel [desse curso] na formação de músicos na cidade de Fortaleza”. Por sua vez, o CTIM parece incorporar parte de um prestígio que é patrimônio de uma estrutura maior. Em minhas observações de campo, por exemplo, através de conversas informais, nos espaços e situações das mais diversas vividas naquela cidade, foi possível perceber que o IFCE possui um relevante capital social (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005) entre a comunidade local. Muitos ainda se referem a ele como CEFET, sugerindo que parte desse capital tenha sido adquirido através de sua origem, ligada a essa extinta instituição.

3.2.2 O IFCE e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A história do IFCE³¹ (Imagem 1), instituição que abriga o campo de investigação desta pesquisa, teve sua origem em 1909, através da criação da Escola de Aprendizes e Artífices, criada pelo governo do então presidente Nilo

²⁹ “O Arte-Educação era composto por ciclos de palestras, estudos dirigidos, oficinas artísticas (Flauta doce, Violão, Teclado, Banda de Música, Canto, Colagem, Ilustração, Pintura, Escultura, Desenho Artístico, Teatro, Dança Contemporânea, Sapateado, Expressão Corporal e Dança Popular), audições didáticas, interação com os grupos permanentes de arte da instituição” (Gomes, 2014, p. 53).

³⁰ “O Grupo Mira Ira - Folclore do IFCE vem desde 1982 trabalhando em prol da difusão, dinamização da cultura popular brasileira, principalmente no que diz respeito aos usos e costumes do povo cearense”. Disponível em: <www.ifce.edu.br/miraira/Miraira> Acesso em: 21/06/2015.

³¹ Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br>> e <<http://redefederal.mec.gov.br>> Acesso em: 04 jun. 2015.

Peçanha. Ao longo do último século, teve seu nome alterado primeiramente para Liceu Industrial do Ceará, em 1941, e, posteriormente, em 1968, para Escola Técnica Federal do Ceará. No ano de 1994, antes de receber sua atual nomenclatura, passou a se chamar Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará – CEFET/CE.

Em 2008, por meio da Lei Federal nº 11.892, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a qual cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o CEFET/CE, em conjunto com as Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Crato e de Iguatu, ficou instituída a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.

Imagem 1 – Fachada do IFCE – Campus Fortaleza

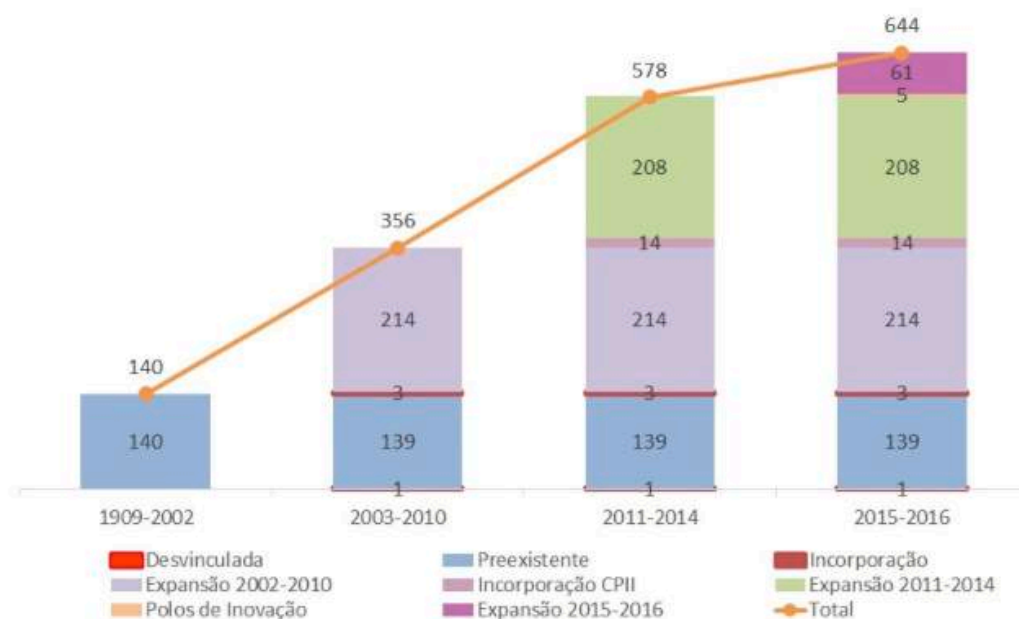


Fonte: Arquivo pessoal

Por sua vez, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 1909, é atualmente composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal; incluindo ainda Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II. Em 2002, havia 140 escolas técnicas distribuídas pelo território nacional. De 2003 a 2010, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação, através do plano de expansão da rede federal, aumentou esse número

para 354 unidades. Em 2014, ao final do primeiro mandato presidencial de Dilma Rousseff, contabilizavam-se mais 208, atingindo, em 2016, o total de 644 unidades em todo o território nacional, como demonstra o gráfico do MEC³² (Figura 1):

Figura 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades



Fonte: Site do MEC

Conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, dos 30 cursos listados no Eixo-Tecnológico de Produção Cultural e Design, seis são diretamente relacionados à música: Canto; Composição e Arranjo; Documentação Musical; Fabricação de Instrumentos Musicais; Regência, incluindo Instrumento Musical (BRASIL/MEC, 2016).

Segundo Borges e Faria (2015), ainda que o número de cursos técnicos de nível médio na área artística, incluindo os da música, seja limitado, a dita expansão da rede vem acompanhada de um notável crescimento de sua oferta, em especial no âmbito dos Institutos Federais de educação profissional.

³² Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 23 de março de 2017.

Durante a década de 1990, o ensino técnico profissionalizante passou por período de grande desmobilização na rede pública brasileira, restando pouco espaço para a área artística, que não é vista como prioritária. Nos últimos anos vem acontecendo um processo de reestruturação da rede de ensino técnico e profissionalizante, havendo uma expansão sem precedentes dos Institutos federais de educação profissional, e para um público com fluxo escolar mais irregular e/ou em condição de maior vulnerabilidade social, também houve uma expansão de iniciativas como a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (MEC, 2011). Tais programas têm oferecido alguns cursos correlatos ao campo das artes com focos diversos, como: artes dramáticas; artes visuais; cenografia; dança; fabricação de instrumentos musicais; instrumento musical; processos fotográficos; produção de áudio e vídeo; produção de moda, dentre outros (BORGES; FARIA, 2015, p. 46).

3.2.3 A cidade de Fortaleza

De acordo com o *site* institucional da Prefeitura Municipal³³, a cidade de Fortaleza, onde está sediado o CTIM, é a quinta maior capital brasileira, possuindo mais de 2 milhões e 400 mil habitantes. Além do IFCE, outras duas instituições públicas oferecem cursos regulares de música na cidade: a Universidade Federal do Ceará (UFC), através do curso de Educação Musical - Licenciatura Plena, e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), com os cursos de Bacharelado em Práticas Interpretativas (instrumento, voz e regência), Composição, Música Popular, além da Licenciatura em Educação Artística. No plano do ensino privado de música, uma importante referência é o Conservatório Alberto Nepomuceno, cuja fundação data de 1938.

Dos aparelhos culturais de Fortaleza, os destaques ficam por conta do Theatro José de Alencar, fundado em 1910 e tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), e o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, inaugurado em 1999 e que comporta teatro, cinema, anfiteatro, auditório, planetário e dois museus.

³³ Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br>>. Acesso em 15 jul. 2015.

No plano regional, a música cearense, conhecida pelas tradicionais manifestações do forró e das bandas cabaçais, tem na música popular artistas de destaque, que tiveram relativa projeção nacional. Além de Humberto Teixeira e Patativa do Assaré – compositores ligados à música de cunho regional –, a canção popular cearense projetou para o Brasil artistas como Fagner, Belchior, Ednardo, Amelinha e Fausto Nilo, integrantes do grupo que nos anos de 1970 ficou conhecido como “Pessoal do Ceará” (ROGÉRIO, 2008). Desse cenário, destacam-se também os instrumentistas Zé Menezes, Nonato Luiz, Manassés de Souza, Jorge Helder, entre outros. O estado também é conhecido como terra de grandes humoristas, como Chico Anysio, Renato Aragão, Tiririca e Tom Cavalcante. Nesse mesmo segmento, o cantor e compositor cearense Falcão obteve projeção nacional ao aliar humor com a música dita “brega”³⁴.

No terreno da música erudita, o Ceará tem entre seus conterrâneos Alberto Nepomuceno (1864 – 1920), considerado o primeiro compositor nacionalista, além do regente Eleazar de Carvalho (1912 – 1996), que dá nome à Orquestra de Câmara Eleazar de Carvalho, fundada em 1996 e mantida pela Secretaria de Cultura do Estado.

3.3 Configuração, inserção e apropriação do campo

Como já mencionado, o campo empírico de investigação conformou-se em duas dimensões: a presencial – modo *off-line* –, a partir de minhas idas a Fortaleza, e a distância – modo *on-line* –, através das redes sociais. No plano presencial, interagi com professores e estudantes, realizei observações em disciplinas do curso, assisti a eventos relacionados, ou não, ao curso, como também realizei entrevistas com estudantes, de acordo com a síntese apresentada no Quadro I.

³⁴ Segundo Oliveira, “a denominação ‘música brega’ é utilizada por muitos para designar um tipo [genérico] de música romântica de forte apelo sentimental e de difícil classificação, uma vez que não há um ritmo musical propriamente brega: pode ser um bolero, uma balada, um samba, etc.”. (OLIVEIRA, 2008, p.3).

Quadro 1 – Informações sobre o trabalho de campo

Inserções no campo	Períodos em Fortaleza	Dias de observação no curso	Atividades e eventos observados	Entrevistas realizadas
Primeira	07 a 10/05/14	03	Treinamento Auditivo II e III; ensaio do Grupo de Flautas Doces; Informática Musical Básica; Prática de Instrumento melódico (prova de flauta doce/flauta transversal).	01 entrevista
Segunda	06 a 14/10/14	06	Música em Conjunto I – Banda Pop (duas vezes); Treinamento Vocal IV; Apreciação Musical Orientada I.	05 entrevistas
Terceira	13 a 18/04/15	04	Banda Pop I e II; apresentação do Grupo de Flautas Doces do IFCE; apresentação do grupo 30 Cordas; apresentações de final de semestre.	03 entrevistas
Quarta	10 a 14/10/15	Período sem atividades no curso	-	04 entrevistas

Fonte: Dados da pesquisa

De forma mais detalhada, a dimensão *on-line* constituiu-se a partir de minha inserção nas redes sociais, nas quais os agentes investigados participaram por intermédio, principalmente do Facebook³⁵, mas também das plataformas SoundCloud e YouTube³⁶. O contato direto com os estudantes foi realizado também via correio eletrônico (*e-mail*), WhatsApp³⁷ e Skype³⁸.

3.3.1 Em busca do campo

A definição da temática e natureza do campo empírico teve como base as inquietações comentadas na introdução e se estendeu até meados do terceiro

³⁵ O Facebook foi um sistema criado em 2004, pelo norte-americano Mark Zuckerberg, enquanto este era estudante da Harvard University. Segundo Recuero (2009), a ideia de Zuckerberg era “focar em alunos que estavam saindo do secundário (*high school*, nos Estados Unidos) e aqueles que estavam entrando na universidade. [...] O Facebook funciona através de perfis e comunidades. Em cada perfil, é possível acrescentar módulos de aplicativos (jogos, ferramentas, etc.). O sistema é muitas vezes percebido como mais privado que outros *sites* de redes sociais, pois apenas usuários que fazem parte da mesma rede podem ver o perfil uns dos outros. Outra inovação significativa do *Facebook* foi o fato de permitir que usuários pudessem criar aplicativos para o sistema” (RECUERO, 2009, p. 171-172).

³⁶ Serviços *on-line* de compartilhamento de áudio e vídeo, respectivamente.

³⁷ Aplicativo de mensagens multiplataforma, que permite trocar mensagens pelo celular.

³⁸ *Software* que permite comunicação pela Internet, através de conexões de voz e vídeo.

semestre do meu doutorado. Nesse processo foram de fundamental importância as reflexões travadas no transcorrer dos encontros de orientação da pesquisa, leituras e discussões das disciplinas e seminários do curso, e intercâmbio de ideias com integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano³⁹.

Após esse período de “gestação”, iniciei uma listagem dos cursos técnicos de música em atividade no Brasil, os quais foram divididos nas seguintes categorias: cursos da Rede de Institutos Federais; outros cursos da rede pública de ensino; e cursos da rede privada de ensino.

Nesse momento, percebi a dificuldade de chegar a um quantitativo de cursos dessa natureza, devido, entre outros fatores, à expansão nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na época em curso. De acordo com o relatório parcial do SISTEC, consta que no ano de 2011 havia 44 unidades de ensino públicas, ofertando um total de 64 cursos técnicos de música (SILVA *apud* COSTA, 2014, p. 110-111). Nota-se que esses dados não incluem a rede privada, pois, como Costa ressalta, em função do Decreto nº 5.154/2004, que retoma o ensino médio integrado à educação profissional, “estima-se que a educação profissional em música continue em ampliação” (COSTA, 2014, p. 111).

Sem querer desconsiderar a importância de tal levantamento, concluí que este seria de pouca relevância para as questões que emergiam do meu encontro com a problemática da formação técnico-profissional em música. Minhas inquietações se dirigiam para um universo de proporções menores: uma unidade, um caso. A expansão da rede e seu conseqüente impacto no ensino técnico-profissionalizante em música era um fato já constatado, e isso, naquele momento, pareceu-me o suficiente.

Ainda assim, movido também pela intenção de definir meu campo de pesquisa, ao realizar um mergulho inicial nesse universo, foi possível traçar um panorama desses cursos no Brasil. A partir de consultas bibliográficas, incluindo

³⁹ De acordo com o *site* do CNPQ, “criado em 1996, o grupo [de pesquisa Educação Musical e Cotidiano] reúne docentes, pesquisadores e estudantes de várias universidades brasileiras e latino-americanas que se dedicam a produzir conhecimentos na área de educação musical na perspectiva da sociologia, com especial foco nas sociologias do cotidiano. Esse enfoque tem permitido ao grupo [...] um olhar crítico para as novas formas de ensinar e aprender música com ênfase na sociabilidade pedagógico-musical, socialização musical e profissional; as novas tecnologias na educação musical; a formação e atuação profissional de professores e músicos, consideradas as realidades vividas nos múltiplos espaços de educação musical”. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/1400722106175347>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

buscas na internet através de palavras-chave, entre outros recursos, colhi informações, como nome da instituição; nome do curso; cidade sede; endereço eletrônico; *link* do *website*; tempo de existência; modalidade (integrado, concomitante e/ou subsequente ao ensino médio); habilitação/instrumento; duração. Procurei, também, informações a respeito do quadro docente; coordenação; número de estudantes por ingresso, *e-mails* institucionais; telefone; matriz curricular; projeto pedagógico; trabalhos acadêmicos relacionados a esses cursos, etc.

De posse dessas informações preliminares e em diálogo com a literatura acadêmica relacionada ao campo, levando em conta as circunstâncias que naquele momento se apresentavam, realizei os primeiros cortes, como a exclusão do curso do IFRS, cursos da rede privada de ensino e os que advieram de conservatórios, tanto públicos, quanto privados.

Foram diversas as razões para que eu descartasse o Curso Técnico em Instrumento Musical do IFRS como campo de investigação. Dentre estas, destaco o fato de identificar uma necessidade pessoal de procura por outro ambiente, sobretudo por reconhecer possíveis dificuldades em aplicar o distanciamento necessário para não naturalizar relações e contextos. Pesou, também, o fato de possuir vínculos pessoais e profissionais em Porto Alegre, que me acompanham desde o nascimento, passando por toda minha formação escolar básica até o doutorado. Sempre vivi e trabalhei nessa cidade, assim, decidi que seria salutar sair da dita “zona de conforto” para que pudesse respirar novos ares⁴⁰ e viver de forma mais intensa a imersão no campo.

Como meu olhar já se inclinava em pensar nesses cursos como potencial espaço de mobilidade social no campo musical, bem como canal de acesso e apropriação de capital cultural (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005), a definição por investigar na rede pública tornou-se uma consequência, pois acreditava que nesses espaços esses fenômenos seriam potencialmente mais visíveis.

⁴⁰ Esse desejo de viver meus próprios deslocamentos está intimamente relacionado com a experiência de estágio sanduíche em Portugal, realizada entre abril e julho de 2016, no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, sob orientação do Prof. Dr. José Machado Pais. Durante esses quatro meses pude ter experiências tanto no plano acadêmico, quanto no contato com outras perspectivas culturais, as quais não apenas foram fundamentais para o adensamento das ideias aqui desenvolvidas, como também para o plano pessoal, deixando em mim marcas profundas.

Em paralelo, verifiquei que muitas das instituições que ofertam cursos técnicos na área da música no Brasil tiveram sua origem em conservatórios, como a rede de Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, ou em escolas de educação profissional não formal, como a Escola Municipal de Música e a Universidade Livre de Música, ambas de São Paulo/SP. Há muitas décadas – como é o caso da rede mineira de conservatórios, criada pelo então governador Juscelino Kubitschek, durante a década de 1950 (GONÇALVES, 1993; PIMENTEL, 2015) –, parte dessas instituições cumpre o papel de escolas profissionalizantes. Porém, originalmente o faziam sob o formato de cursos livres de música, cursos de extensão ou de formação básica, que aconteciam em escolas de música não oficializadas, conservatórios musicais, faculdades e universidades, tanto em instituições privadas, como em organizações não governamentais e outras tantas modalidades de ensino não formal (LIMA, 2003, p. 82). Como Lima (2000; 2003) observa, devido às mudanças na legislação ocorridas nos últimos anos, em especial a partir da LDB nº 9394/96 e, posteriormente, a CNE/CEB 04/99, esses cursos foram impelidos de se enquadrarem conforme o que dispôs a nova legislação.

A partir desse ponto, concluí que para investigar um curso advindo dessa história, necessitaria considerar a problemática do ensino conservatorial no Brasil e levar em conta as tensões provocadas pelas transformações decorrentes dos enquadramentos legais, apontados pela autora supracitada. Para não correr o risco de sobreposição dessas problemáticas junto às questões com as quais vinha trabalhando, optei por desconsiderar esse caminho.

Estreitando um pouco mais, como referido, era notória a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o conseqüente aumento da oferta de novos cursos, incluindo os da área da música. Como professor dessa rede, percebi uma paleta de possibilidades para poder estabelecer um diálogo produtivo com esse campo específico.

Como reforço para definição dessa escolha, outras circunstâncias se apresentaram. Até os três primeiros semestres de meu doutorado eu não havia sido contemplado com o afastamento docente no IFRS⁴¹, nem tampouco tinha este como

⁴¹ Em setembro de 2014, no início do quarto semestre do doutorado, já com o campo definido, incluindo uma primeira visita a Fortaleza, obtive a portaria de afastamento total de minhas atividades docentes do IFRS.

uma certeza de efetivação, comecei a dar atenção especial à possibilidade de realizar o trabalho de campo em algum curso vinculado aos IFs⁴². Desta forma, intencionava propor um projeto de intercâmbio institucional, no qual eu pudesse realizar minhas atividades docentes em um dos outros institutos que, na época, ofereciam cursos de música: IFPB, IFGO, IFPI, incluindo o IFCE, onde se efetivou a presente pesquisa, conforme será descrito a seguir.

3.3.2 O encontro com o campo

Poderia descrever como uma coincidência o que me levou a conhecer o Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE/Fortaleza. Entretanto, é possível afirmar que a situação se apresentou e eu estava atento a ela, como relato a seguir.

Durante o XXI Congresso Anual da ABEM, realizado em novembro de 2013, em Pirenópolis/GO, conheci dois professores⁴³ ligados ao CTIM do IFCE, os quais estavam presentes no Grupo de Trabalho (GT) do qual participava. Um deles, professor da UFRN, havia primeiramente estudado no curso no tempo em que este se chamava Curso Técnico em Música. Posteriormente, trabalhou lá como professor substituto. Em nossa conversa, demonstrou um grande carinho e boas recordações do CTIM. Seu entusiasmo ao falar do curso era contagiante.

A outra professora atuava no curso. Em nossa conversa, comentou que estava concluindo uma pesquisa de mestrado, a qual procurava reconstruir a trajetória de criação do curso. Falei de minhas intenções de pesquisa, que, naquela altura, já dirigiam seu olhar mais para o estudante do que para a instituição. Vendo um potencial de futura colaboração e complementaridade em nossos trabalhos, compartilhamos nossos contatos de *e-mail* e telefone.

Ao regressar desse congresso, escrevi para essa professora que conheci em Pirenópolis, solicitando mais detalhes a respeito da instituição, do curso, dos professores e estudantes. Dentre meus pedidos, incluí uma intermediação junto à

⁴² Institutos Federais vinculados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

⁴³ Em razão do foco da investigação centrar-se nos movimentos formativos de oito estudantes do curso e, no que tange a exposição e análise de suas trajetórias, o contrato ético de pesquisa ter se formalizado diretamente e exclusivamente com estes, minha opção é a de não nominar pessoalmente os demais agentes do curso.

coordenação do CTIM, informando minha intenção de conhecer o curso para fins de uma pesquisa de doutorado.

Após a troca de algumas mensagens, parti para a próxima etapa, a qual consistia em um movimento formal junto à instituição. Assim, já nos primeiros contatos, a coordenação do CTIM do IFCE se mostrou simpática à possibilidade do curso poder ser cenário de mais uma pesquisa acadêmica, como o caso de Souza (2013) e Gomes (2014). Estava, então, a poucos passos da definição do campo empírico a ser investigado. Faltava agora ir a Fortaleza, visitar o curso, conhecer suas instalações, interagir com seus agentes.

3.3.3 *Em campo*

No transcorrer do trabalho de campo estive quatro vezes em Fortaleza. Nessas ocasiões, observei aulas e demais atividades acadêmicas e não acadêmicas, realizei entrevistas e interagi com uma série de agentes, entre discentes, docentes, coordenação, pessoal técnico-administrativo e terceirizado, conforme descrito a seguir.

3.3.3.1 *Primeira ida ao campo*

A primeira das quatro visitas ao CTIM ocorreu em maio de 2014. Durante três manhãs⁴⁴, conheci parte do corpo docente, realizei observações em disciplinas, conversei com estudantes. Com estes, pude ter contato tanto durante as aulas, quanto nos intervalos e ao fim das mesmas. Junto à coordenação, pude expor detalhes da pesquisa, sua natureza, proposta, metodologia, etc. Fiz questão de deixar claro que não estava lá para avaliar o curso, seu currículo, metodologias, gestores e docentes. Como já havia sido possível prever em nossos contatos a distância, a coordenação mostrou-se bastante receptiva, abrindo-me sem restrições as portas do curso, facilitando e mediando meu acesso aos seus espaços e agentes.

Tive a oportunidade de conversar com duas turmas de semestres distintos, com as quais pude me apresentar e falar a respeito das intenções da pesquisa.

⁴⁴ Como anteriormente referido, o curso é matutino.

Percebi que estava a tratar de um assunto significativo para muitos, pois já nesses primeiros contatos foram-me relatadas diversas e interessantes histórias a respeito da música na vida daqueles estudantes. Esses momentos foram indispensáveis para traçar um panorama mais abrangente sobre o corpo discente do curso e detectar possíveis colaboradores.

O corpo discente do CTIM é composto, em sua maioria, por jovens adultos que já concluíram o ensino médio, cujas idades orbitam pela faixa etária dos vinte cinco anos. As aulas ocorrem predominantemente na Casa das Artes (Imagem 2), no IFCE – Campus Fortaleza, local que também comporta o curso de Licenciatura em Teatro, durante o turno da tarde. Um ar de descontração e informalidade pode ser facilmente percebido em seus espaços de circulação, *halls* e jardins externos, onde bancos e arbustos comportam momentos de integração entre os estudantes e demais agentes daquele espaço.

Imagem 2 – A Casa das Artes



Fonte: Arquivo pessoal

Meu acesso a esse ambiente possivelmente tenha sido facilitado pelo fato de ser professor de música da mesma rede, onde, inclusive, ministro aulas em um curso com características semelhantes. Assim, tanto a coordenação como os demais docentes e discentes mostraram-se receptivos a mim e às minhas intenções de pesquisa, de modo que, ainda que com um tempo diminuto, tive a oportunidade de fazer contatos e recolher alguns dados preliminares com 18 estudantes, em sua maioria cursando o segundo e terceiro semestre.

Foi assim que, durante o intervalo do segundo dia, conheci o estudante Lucas⁴⁵, o qual me foi apresentado pelo professor responsável pela disciplina de Treinamento Auditivo. Muito comunicativo e desenvolto, Lucas perguntou-me a respeito da pesquisa, do curso que estava fazendo, da UFRGS, entre outras questões. Também contou detalhes de sua trajetória: seu despertar para a música, propiciado por um ambiente familiar favorável, os artistas e bandas que lhe influenciaram, a descoberta do violão, seus progressos musicais como “autodidata”, a troca do curso de física pelo de música, etc.

Ainda que não houvesse planejado realizar entrevistas, pois nem havia sequer definido o campo de investigação, ao perceber o interesse desse estudante, especialmente por conversar sobre temas atinentes ao trabalho, perguntei se poderia gravar nossa conversa. Assim, coletei aquele que seria meu primeiro depoimento e farol para os que se sucederiam, conforme escrevi no diário de bordo:

[...] reparei que Lucas também estava empolgado com a conversa, a qual tinha muito a ver com questões da pesquisa, pedi que me confirmasse se realmente não estava tomando em demasia seu tempo e se poderia me dar seu depoimento novamente. Porém, desta vez, caso não se opusesse, gostaria de gravar. Ele topou de imediato e fomos até a frente da Casa das Artes onde havia duas cadeiras. Assim, durante 26 minutos registrei suas histórias numa entrevista aberta, sem um planejamento prévio, mas que creio ter sido de grande valia por seu conteúdo, além de ajudar-me a pensar uma estrutura de questões mais direcionadas para futuras entrevistas e evitar eventuais desvios que eventualmente pudesse ter cometido (diário de bordo, 08/05/2014).

Voltei de Fortaleza cheio de ideias e inquietações. Nesse encontro com o curso, eu havia achado meu campo. No interstício entre a primeira e a segunda inserção, pude amadurecer algumas ideias, retomar leituras, refletir sobre a entrevista já realizada, reler e complementar o diário de bordo, etc. Realizei também uma nova entrevista, dessa vez feita via Skype, com Anna, uma estudante alemã que acabara de concluir o curso. Vale ressaltar que foi durante esse período que a dimensão *on-line* do campo ajudou não só a encurtar distâncias, mas a desenvolver laços entre pesquisador e pesquisados.

⁴⁵ Minha opção é a de utilizar o nome real dos estudantes que colaboraram com este trabalho, como adiante será justificado.

3.3.3.2 Segunda ida ao campo

Em outubro de 2014, realizei minha segunda ida a Fortaleza, onde, em um período de oito dias, pude estar durante seis manhãs no IFCE, observando aulas, interagindo com estudantes e professores. Dessa vez tive a oportunidade de realizar cinco entrevistas, aprofundar os contatos iniciados desde a primeira ida ao campo e conhecer outros estudantes, em especial os que na ocasião cursavam o SI e SII.

Antes, porém, na véspera de embarcar, fiz minha primeira publicação na página do curso no Facebook (APÊNDICE A). Nela, rerepresentei-me, lembrando que havia estado no curso em maio, relatei novamente os propósitos da pesquisa que estava a desenvolver e reiterei a intenção de poder contar com a colaboração de alguns estudantes. Comentei, também, que durante minha estadia, tanto presencialmente, como via *e-mail* ou Facebook, ficaria à disposição para conversar com eventuais interessados em colaborar. A postagem foi visualizada por setenta integrantes do grupo, sendo que dezoito curtiram e dois fizeram comentários, dando-me boas vindas.

Chegando lá, percebi que, ao entrar novamente em contato de forma presencial, acumulávamos nós, pesquisador e pesquisados, uma experiência compartilhada de inter-relações vividas através das redes sociais. A qualidade desse novo encontro não seria a mesma com a ausência dessa dimensão *on-line* do campo.

Como exemplo, trago trecho do diário de bordo, no qual relato o primeiro contato com os estudantes em meu retorno à Casa das Artes:

Logo ao sair [da sala de coordenação] encontrei alguns estudantes, os quais havia conhecido em maio. Fui logo reconhecido. Talvez por ter anunciado que chegaria neste dia, tive a impressão de que já esperavam me encontrar naquela manhã. Cumprimentamo-nos amistosamente. Apesar de estar um pouco inseguro e um pouco ansioso, senti-me acolhido naquele ambiente. Muito diferente da experiência anterior (diário de bordo, 07/10/2014).

Assim, ao longo desses oito dias, minha convivência com os demais agentes do curso, bem como meu trânsito dentro da instituição, deu-se com alguma

familiaridade, quando em repetidas ocasiões percebi as marcas dos movimentos anteriores de aproximação, tanto os presenciais, como os estabelecidos via internet.

O reencontro com os dois entrevistados – Lucas, o estudante que me concedeu o primeiro depoimento ainda em maio, e Anna, a estudante alemã a qual entrevistei via Skype – também me propiciou momentos importantes, nos quais tive a oportunidade de conversar mais detalhadamente a respeito da pesquisa, adentrando em aspectos de ordem teórica, ética e metodológica. Foram momentos muito ricos, quando pude exercitar a dialogicidade e compartilhar ideias.

Em outro trecho do diário de bordo, registro um encontro incidental com Lucas, durante um passeio em um *shopping* local:

Saí da Casa das Artes [ao término das aulas] e fui almoçar no Shopping Benfica, que fica bem em frente à parada onde havia descido do ônibus horas antes. Para minha surpresa, avistei Lucas que ficou muito contente de ter me encontrado e me ciceroneou por umas duas horas, tempo este que estava esperando sua namorada para também almoçar. Após ela chegar, ficamos ainda, os três, mais uns trinta minutos conversando. Os assuntos foram muitos, mas um dos primeiros temas girou em torno da pesquisa. [Ele] confessou que ainda não havia entendido muito bem o que estava pesquisando. Foi uma longa explanação na qual procurei ser bem didático, pois percebi que ele não fazia a mínima ideia de como se constrói uma pesquisa qualitativa. Apesar de meu campo ter se estendido por mais algumas horas e isto ter me cansado um bocado, pude perceber um interesse profundo dele para com o trabalho (diário de bordo, 08/10/2014).

Das aulas do curso, priorizei acompanhar as atividades da Música em Conjunto – Banda Pop I⁴⁶, sobretudo por já estar acompanhando-a através de seu grupo no Facebook, entre outras razões. Como pude mais uma vez confirmar, o caráter dessa disciplina, onde a autonomia e colaboração são exercitadas com entusiasmo pela maioria dos estudantes, transforma-a num espaço privilegiado para

⁴⁶ Segundo o Projeto do Curso, as disciplinas Música em Conjunto I e II têm por objetivo “preparar o aluno para atuar em grupos musicais de diversas formações, utilizando a prática de música de câmara nas várias modalidades - cordas, sopros, teclados e grupo mistos” (BRASIL, 2011, p. 121). Em conversa pelo *chat* do Facebook, a coordenação do curso esclareceu-me em detalhes seu funcionamento: “As disciplinas Música em Conjunto I e II são respectivamente do 3º e 4º semestres do curso. [...] Em MUC I, o aluno deve optar por uma das modalidades que estiver sendo ofertada - Grupo de Flautas, Grupo de Violões, Banda Pop, Grupo de Teclados, Madrigal, etc. Na modalidade escolhida, o aluno será avaliado para efeito de cumprimento da disciplina, mas havendo compatibilidade de horário, ele poderá participar como voluntário das outras modalidades”.

observar interações, as quais poderiam auxiliar na compreensão dos movimentos formativos daqueles sujeitos.

Em outro trecho do diário de bordo, comento a aula assistida em meu primeiro dia, durante essa segunda ida a Fortaleza, ainda sob o impacto da chegada:

Foi muito interessante ter observado justo a aula em que tenho um contato através do Facebook. Ali, a maioria já me conhecia e vê-los em ação na aula em que, presumo, eles mais encontram oportunidades de experimentar outras possibilidades musicais para além do programa do curso – o que incluiria a socialização de parte de suas vivências e preferências musicais para além do programa deste, foi muito interessante (diário de bordo, 7/10/2014).

Em outra passagem do diário, relativa a essa mesma disciplina, observada uma semana depois do meu último dia em Fortaleza, pode-se notar um progresso em torno da minha relação com o grupo e o espaço, mesmo que tenha procurado preservar uma posição de distanciamento enquanto pesquisador:

Durante o período desta aula, ainda que de alguma forma continuasse a chamar a atenção do grupo – algumas vezes alguém fazia um comentário, geralmente uma piada, e olhava para mim como se estivesse a procura de uma cumplicidade ou até mesmo para observar minha reação –, percebi minha presença melhor incorporada ao espaço. Tanto que me aventurei a tirar uma foto (Imagem 3) panorâmica da turma enquanto ensaiavam e publiquei-as no mesmo instante na página da turma. Poucos minutos após, um dos colegas que não estava presente, “curtiu”. Salatiel, que estava em aula, também curtiu instantes depois (diário de bordo, 14/10/2014).

Imagem 3 - foto panorâmica da aula de Música em Conjunto I – Banda Pop



Fonte: Arquivo pessoal

3.3.3.3 Terceira ida ao campo

A terceira viagem a Fortaleza para realizar trabalho de campo, ocorrida entre 13 e 18 de abril de 2015, foi motivada, principalmente, pelo fato de que naquele período ocorreriam as apresentações de final de semestre dos estudantes do CTIM. Essa seria uma oportunidade única, pois, possivelmente, num eventual retorno, não mais encontraria ativo no curso a maior parte dos estudantes com os quais conversei e que também acompanhei desde maio de 2014, o que efetivamente se confirmou. Dentre os que naquela ocasião estavam concluindo o curso, por exemplo, encontravam-se quatro dos oito colaboradores desta pesquisa: Benício, Humberto, Salatiel e Marcelo⁴⁷.

Ainda que esse não fosse o momento mais propício para deixar Porto Alegre, devido às demandas de ordem pessoal e acadêmicas, avaliei que, mesmo diante das circunstâncias citadas, deveria ir ao campo. Em passagem do diário de bordo, registro qual era meu “espírito” para essa terceira viagem:

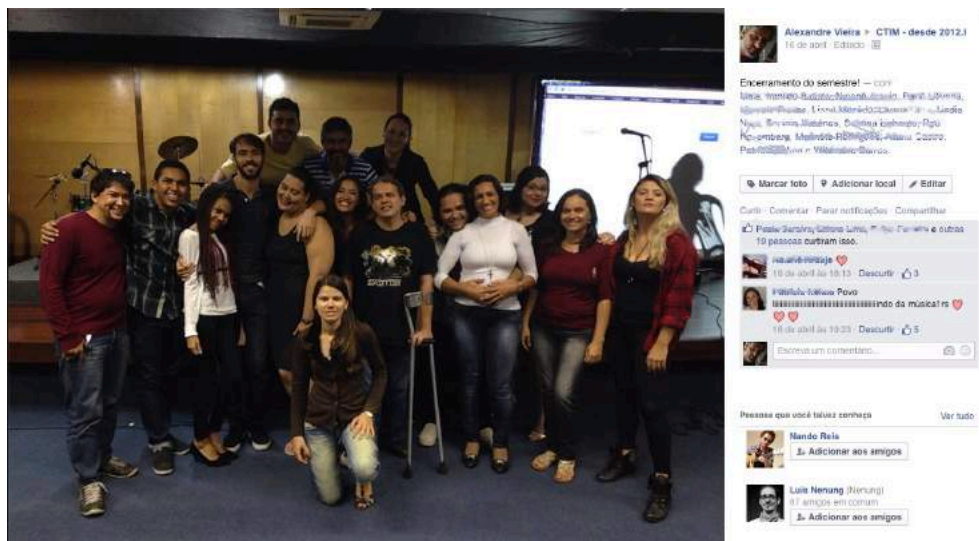
[...] sabia que meu lugar era lá, acompanhando os estudantes naquele momento significativo de conclusão do semestre. Assim, parti com a incumbência de ir me organizando na medida em que as situações se apresentassem. Estava com o espírito aberto, disposto a compartilhar daquela experiência e, se houvesse oportunidade, recolher uma segunda rodada de depoimentos com alguns dos participantes (diário de bordo, 20/04/2015).

Como de fato ocorreu, pude realizar novas entrevistas com três dos colaboradores: Lucas, Humberto e Anna. Da mesma forma, minhas expectativas em relação à audição musical se confirmaram positivamente. Tive a oportunidade de observar os ensaios dos estudantes matriculados na disciplina de Música em Conjunto - Banda Pop I e II e acompanhar parte do processo de organização do evento. Durante a apresentação, fotografei e registrei alguns momentos em vídeo, os quais compartilhei posteriormente na página do curso no Facebook (Imagem 4). Também a convite dos estudantes, participei do almoço de confraternização de final de semestre em um restaurante popular, nas proximidades do campus. Ser

⁴⁷ Dos demais colaboradores, Lucas, Eduardo e Anna já tinham concluído o curso, sendo que Anna estava matriculada como aluna especial e Wilenaina teria, ao menos, mais um semestre a cumprir.

convidado para compartilhar desse momento significou para mim uma espécie de “atestado simbólico” de aceitação do grupo.

Imagem 4 – Postagem de foto registrada ao final da audição



Fonte: Página do curso no Facebook

Nessa terceira ida a Fortaleza vivi experiências que contribuíram para o delineamento e interpretação das trajetórias formativas dos estudantes aqui investigados. Não apenas observei as atividades de encerramento do semestre e realizei entrevistas, mas reforcei laços sociais com o campo para além do espaço físico do curso.

Como exemplo, relato a ocasião em que fui ao SESC Centro de Fortaleza assistir a uma apresentação de um quarteto de violões, formado por egressos do curso e que possui entre seus integrantes dois dos colaboradores da pesquisa: Anna e Eduardo. Nessa oportunidade, a convite do grupo, pude acompanhar e auxiliar em parte do processo de realização do evento. Nesta passagem do diário de bordo, comento o episódio:

No SESC, acabei virando uma espécie de auxiliar do grupo, ajudando-os, entre outras coisas, na montagem e passagem de som. [...] Era sua terceira apresentação pública e a primeira com cachê. O fato de eu estar com eles, pareceu ter se configurado uma ocasião especial para ambas as partes: Eu, um pesquisador da área, doutorando, professor de violão, auxiliando na passagem do som e servindo como ouvinte qualificado. Eles, egressos do CTIM

desenvolvendo um projeto musical cujas marcas deixadas pelo curso eram visíveis e conscientes (diário de bordo, 15/04/2015).

De fato, no transcorrer desse encontro, minha relação com os estudantes era mediada por minha identidade múltipla de pesquisador, professor e músico violonista, ainda que estivesse priorizando a primeira dessas facetas. Ciente do peso de minha presença, procurei tratar o momento com tranquilidade, e isso, creio, contribuiu para um clima agradável e de cumplicidade. Como exemplo, recordo aqui que, num determinado momento, um dos integrantes comentou, em tom de brincadeira, que o grupo já era tão importante que tinha até um *roadie*⁴⁸ doutorando em música!

Ao término da apresentação, palco desmontado, equipamentos e instrumentos recolhidos, fui convidado para almoçar com eles, como registrado em *selfie*⁴⁹ postada por mim no Facebook e posteriormente compartilhada por Anna na página do grupo. A foto e os comentários são indícios da qualidade desse encontro, conforme registra a Imagem 5.

⁴⁸ Segundo a Wikipédia, "**Roadie** (do Inglês, **Road**, estrada, + a terminação diminutiva **ie**) seria a estradinha num neologismo popular e carinhoso. Seu apelido originou-se da sua função principal, que era estar sempre nas estradas, durante as grandes turnês de músicos norte-americanos, que viajam grandes distâncias em caravanas de ônibus leito. Atualmente, os *roadies* são indispensáveis em concertos e turnês pelo mundo inteiro e são quem executam toda a parte de pré-produção de um show, preparando inclusive o palco para o concerto". Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Roadie>>. Acesso em: 15 de jul. 2016.

⁴⁹ Segundo a Wikipédia, *selfie* é a "junção do substantivo *self* (em inglês "eu", "a própria pessoa") e o sufixo *ie* [...], é um tipo de fotografia de autorretrato, normalmente tomada com uma câmera fotográfica de mão ou celular com câmera. Foi considerada a palavra internacional do ano de 2013 pelo Oxford English Dictionary". Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Selfie>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

Imagem 5 - Almoço com o grupo 30 Cordas no Sesc Centro, Fortaleza



Fonte: Página pessoal no Facebook

3.3.3.4 Quarta ida ao campo

A quarta e última ida a Fortaleza ocorreu entre os dias 10 e 14 de outubro de 2015, três meses após a defesa do documento de qualificação. A finalidade dessa viagem era finalizar a segunda rodada de entrevistas com cinco dos oito colaboradores. A possibilidade de realizar as entrevistas via Skype com sucesso era pequena, haja vista que, segundo comentários dos próprios estudantes, nem todos contavam com serviço de banda larga de boa qualidade.

Para a decisão de ir nesse período também pesou o fato de estar ocorrendo o XXII Congresso da ABEM, entre os dias 05 e 09/10, em Natal/RN, no qual iria apresentar um relato parcial da minha pesquisa (VIEIRA, 2015). Como esse evento se encerraria na véspera do feriado do dia 12/10⁵⁰, numa segunda-feira, quando as passagens aéreas sofrem um elevado aumento em seu custo, o plano traçado, conforme registrado no diário de bordo, era:

⁵⁰ Feriado nacional dedicado ao dia de Nossa Senhora de Aparecida, padroeira do Brasil.

[...] ir de Natal para Fortaleza de ônibus [cruzando parte do sertão nordestino], ficar lá até a metade da semana seguinte (e escapando das altas tarifas!), quando pegaria um avião de volta para Porto Alegre. Era uma missão que incorria em algum risco, pois ainda que tivesse feito contatos prévios com os cinco estudantes a respeito de minha ida, chegaria em pleno feriadão, onde o ritmo da cidade e das pessoas normalmente se altera (diário de bordo, 15/10/2015).

Entretanto, apesar de tantas dificuldades, incluindo o fato de que teria que negociar com cada um deles um local e hora diferente, pois quase todos já não possuíam mais vínculo com o curso – e sendo que este estaria fechado durante o período –, consegui efetuar quatro das cinco entrevistas previstas. Ao poder contar com a disposição de suas agendas pessoais em meio ao mencionado feriado, reconheci nesse episódio mais um indício de que, em seu conjunto, os estudantes se constituíram em signatários e parceiros desta pesquisa. Isso, de certa forma, atesta que meus procedimentos, assim como minha postura ética, estavam num bom caminho e em bom tom.

Logo na primeira entrevista realizada com Marcelo, outro colaborador deste trabalho, relatei o estado da arte da pesquisa e mostrei a ele o documento de qualificação, explicando detalhes de sua organização, bem como o formato final almejado. Percebi que esse gesto foi muito importante, pois conferiu um sentido mais concreto ao que estávamos fazendo ali, sendo que, na minha interpretação, seu depoimento foi permeado por essa instrumentalização. Com isso, decidi que com cada um dos entrevistados iria dedicar um momento inicial para um relato um pouco mais detalhado, quando destacaria o estado da arte da pesquisa. Esse procedimento foi muito significativo, não apenas pela qualidade dos relatos, mas pelo sentido que conferia à relação, como descrevo em outra passagem do diário de bordo, após a última entrevista dessa série:

Percebi o quão rico estava sendo estes momentos em que pude dar retorno do processo e, de certa forma, melhor instrumentalizar meus colaboradores, tornando esses nossos encontros experiência pedagógica para ambas as partes. Suspeito, também, que a qualidade dos depoimentos colhidos está diretamente relacionada a esse processo (diário de bordo, 13/10/2015).

A passagem supracitada faz referência ao comentário de Wilenaina, outra colaboradora, por ocasião da primeira entrevista, sobre não ter compreendido de

que forma seu depoimento poderia servir de material para uma tese acadêmica. Entretanto, ao lhe mostrar o documento de qualificação, explicando-lhe detalhes de sua estrutura e conteúdo, ouvi de sua parte que a partir daquele momento, vendo o resultado parcial da pesquisa, diante da materialidade do documento em suas mãos, “as coisas pareciam [...] fazer sentido” (idem).

Outro momento relevante foi a ocasião em que, nessa rápida passagem por Fortaleza, tive a oportunidade de almoçar com Lucas. Apesar de já termos realizado as duas entrevistas previstas em ocasiões anteriores, achei que seria uma boa oportunidade para conversarmos um pouco e poder, mais uma vez, mostrar o documento de qualificação. Assim, entrei em contato com ele, convidando-o para um almoço no *Shopping*. Noutra passagem do diário de bordo, comento esse encontro:

Foi um momento onde pudemos conversar sobre o trabalho e creio que me fiz entender em relação a sua natureza e intenções de maneira mais clara e objetiva⁵¹. Esta, por sinal, acabou sendo mais um ‘colóquio’ em nossa história, no qual reconheço haver um processo pedagógico mútuo. Lucas foi o primeiro a ser entrevistado desse trabalho. Sua disposição e interesse foram decisivos para que eu reconhecesse este como meu campo. [Foi bom] poder compartilhar também com ele esta fase mais madura do trabalho e tê-lo como parceiro e cúmplice deste processo, assim como os demais colaboradores (diário de bordo, 13/10/2015).

Poucos dias após meu retorno, pude completar a entrevista que faltava via Skype. Antes disso, porém, transcrevo os registros finais do diário de bordo, referentes ao trabalho de campo em Fortaleza, cidade que, após todas essas experiências, passa a se integrar ao meu conjunto de afetos:

Ao findar a última entrevista desta última jornada em Fortaleza para este fim [...] sentei uns instantes perto de um restaurante a céu aberto, colado ao Dragão do Mar. Pedi um chope com bolinho de caranguejo e fiz minha despedida simbólica desta etapa. Voltar a Fortaleza, agora só com a tese pronta! (diário de bordo, 13/10/2015).

3.3.4 A dimensão on-line do campo empírico

⁵¹ Como referido, em outubro de 2014, em um encontro casual no mesmo estabelecimento, Lucas disse-me que não havia compreendido muito bem o tipo de pesquisa que estava a realizar.

Um dos desafios por mim enfrentados foi lidar com os muitos quilômetros que separam Porto Alegre, cidade onde resido, de Fortaleza, sede do referido curso (Imagem 6). Entretanto, o modo *on-line*, as redes sociais, em especial, configuraram-se não apenas como um canal encurtador de distâncias, mas como um espaço privilegiado de observação e de interações entre e com os sujeitos investigados. Entretanto, o potencial dessa outra dimensão do campo passou a ser por mim percebido somente após minha primeira ida ao curso, em maio de 2014. Ao regressar a Porto Alegre, no intuito de continuar e qualificar meu contato com o campo, realizei uma série de procedimentos de aproximação via internet.

Imagem 6 – Mapa do Brasil



Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

Na primeira delas, enviei uma solicitação para ser adicionado ao grupo do curso no Facebook, cuja administração fica a cargo da coordenação do CTIM. Ao ser aceito como membro deste, tive acesso aos conteúdos ali publicados, os quais são compostos por informações institucionais, tais como detalhes do calendário acadêmico, cancelamentos e recuperação de atividades. A página serve também como ambiente de interação entre os diversos agentes do curso: professores, estudantes e egressos do curso. Ali, pode-se encontrar troca de conteúdos e informações musicais nos mais variados formatos: divulgação de eventos musicais, ligados ou não à produção de estudantes e professores; venda e troca de

equipamentos e instrumentos; oportunidades de trabalho e uma série de outros materiais compartilhados entre seus membros.

Paralelamente, enviei solicitações individuais no Facebook para cada estudante com o qual havia travado contato presencial, a fim de obter um canal direto para além da página do curso. Assim, dezoito estudantes me adicionaram às suas redes⁵². A partir desse momento, passei a ter acesso às publicações em suas “linhas do tempo”, ou seja, pude acompanhar tanto seus movimentos recentes pela rede social, como visualizar suas publicações mais antigas. Em contrapartida, os conteúdos de minha página pessoal ficaram acessíveis a todos, configurando-se, então, em uma rede onde todos, potencialmente, observam e são observados. Logo, pesquisador e pesquisados passaram a desconstruir as tradicionais posições ativas e passivas entre sujeito e objeto, respectivamente.

Nesse sentido, uma importante transformação epistemológica, observada por Melucci, opera-se na relação entre o observador e o campo, a qual passa a ser concebida na perspectiva do “observador-no-campo” (MELUCCI, 2005, p. 33). Toda observação da realidade social, bem como as interpretações advindas desse ato, parte de um observador situado, um agente inserido nas relações sociais atinentes ao campo investigado. O campo, por sua vez é percebido em sua mobilidade e interatividade, e na sua relação com a realidade social, o que inclui o próprio observador. Sobre isso, prossegue o autor:

Os ‘atores sociais’ somos nós mesmos, porque ‘os outros’, ‘os sujeitos’ ou ‘objetos’ da pesquisa estão em relação conosco, pelo menos, quando nós estamos em relação com eles. A consciência que se introduz nesta epistemologia é, portanto, que também a distinção ‘nós-eles’ é introduzida por um observador: quem são ‘eles’ e que somos ‘nós’ é resultado de uma operação que institui um sistema e nele estabelece, mais ou menos explicitamente e mais ou menos arbitrariamente, os limites (MELUCCI, 2005, p. 318).

Voltando ao período posterior à minha primeira estada em Fortaleza, como forma de alargar meu espaço de observação e interação através das redes sociais, solicitei aos estudantes do SIII matriculados em Música em Conjunto I – Banda Pop (grande parte deles já adicionados à minha rede de contato) ser adicionado ao grupo

⁵² Ao todo, contando com aqueles que contatei em minhas idas posteriores ao curso, o número de estudantes conectados a minha rede subiu para trinta e três.

do Facebook, que é relacionado aos assuntos da disciplina. Conforme já me portava na página do curso, mantive a postura de interferência mínima nesse outro espaço.

As interações a distância entre pesquisador e pesquisados também se efetivaram ao longo do processo de organização dos dados. Não raras foram as ocasiões em que fiz contato direto via *chat* ou *e-mail* com meus colaboradores, especialmente para dirimir dúvidas pontuais, tanto em relação ao curso como a respeito deles próprios, entre outras questões. Nesses casos, invariavelmente, fui atendido com presteza, já que, algumas vezes, os estudantes me respondiam de imediato, oportunizando uma conversa em tempo real. Esses diálogos, somados às outras situações de interatividade, acabaram se configurando em mais um canal de desenvolvimento de laços diretos com muitos dos colaboradores e, portanto, material de pesquisa. Abaixo, transcrevo uma dessas conversas, realizada logo após meu retorno da primeira visita ao campo, com o estudante Marcelo:

P⁵³: Obrigado por add!

E: Olá professor! Por nada. Fique à vontade para questionar, saber opinião, enfim... no que puder ajudar estarei aqui. Abraço

P: puxa, valeu! Por hora, como estou passando a limpo minhas anotações, quero confirmar qual é teu instrumento no curso

E: No curso meu instrumento é teclado, mas venho de bandas de música e já tocava trombone.

P: Ótimo! Banda marcial?

E: Sim. Era uma banda marcial que evoluiu para banda de música

P: E esta sanfona da capa? [em sua foto de capa no Facebook ele aparecia tocando uma sanfona]

E: Mas hj não existe mais. Uma pena! [referindo-se à banda]

Pois é! Isso é uma coisa legal [sobre a sanfona]. O professor de teclado do IFCE além de ser um exímio tecladista é um excelente sanfoneiro. Daí acabo pegando aulas de sanfona com ele

P: O professor de teclado?

E: Sim.

P: legal!

E: Chego nas aulas e fico tirando uma dúvida ou outra. Ele é um excelente professor e gosta muito de passar conhecimento. Já voltou para POA?

P: Cheguei sábado 14h. Friozinho chegando por aqui.

E: Sei.

P: hoje até que tá tranquilo, 20 graus.

E: Saudade desse calor daqui? Estive aí mês passado. Fui ver o *Cirque du soleil*.

P: pra que não tá acostumado, acordar na pressão beirando os 30 não é fácil. Nossa, e valeu a pena? [referindo-me ao circo].

⁵³ “P” = pesquisador. “E” = estudante.

E: Kkkkkkkkkkk. Verdade [sobre o calor]. Valeu sim. Sou fã do circo.

E: Legal!

E: Já fui a várias apresentações. Muito bom.

P: Trombone e circo parecem combinar!!!

E: Isso! hehe rsrsrs.

[...] (diário de bordo, 13/04/2014)

O uso do Facebook, como parte do campo empírico de investigação (VIEIRA, 2015), fez emergir questões de ordem ética, com as quais senti a necessidade de desenvolver uma reflexão mais prolongada. Percebi que estava diante de uma nova configuração de situação de pesquisa, o que necessariamente implicaria em uma reorientação de procedimentos.

Acompanho o pensamento de autores contemporâneos quando tomam a internet - e, por extensão, as redes sociais virtuais -, que não é mais compreendida como um não lugar, mas como um espaço de produção de sentido e, portanto, portador de significados. Polivanov, por exemplo, apesar de reconhecer as singularidades dos ambientes *on-line* e *off-line*, afirma que estes “não podem mais ser tratados de forma dicotômica, opondo-se o virtual e o ‘real’” (POLIVANOV, 2013, p. 69).

Corrêa, ao realizar um estudo de caso que investiga o uso do Facebook por um programa de televisão da rede pública, conclui, entre outros pontos, que essa rede lhe confere um aumento substancial de visibilidade, audiência e popularidade. A partir da revisão bibliográfica a respeito do tema, a autora afirma que:

[...] as redes sociais virtuais invadiram a vida das pessoas de tal forma que hoje elas ocupam parte do tempo dos indivíduos em sociedade e acabam modificando as maneiras que os mesmos têm de se relacionar, de entender e de perceber os acontecimentos decorrentes do mundo (CORRÊA, 2013, p. 58).

No CTIM do IFCE, os estudantes, em sua maioria, são jovens adultos e, portanto, familiarizados com um mundo em que as mídias digitais estão plenamente integradas à vida cotidiana. A compreensão da complementaridade dessas duas dimensões, presencial e virtual, revela-se como um diferencial na captação e interpretação de detalhes de suas trajetórias formativas. Tais trajetórias são abordadas aqui tanto no sentido diacrônico (bibliográfico) como no sincrônico

(relacional), observáveis, também, através dos usos que esses agentes fazem das redes sociais virtuais.

A partir dessa configuração, percebi que se fazia necessária uma revisão de conduta na rede, especialmente no Facebook, pois minha vida privada e meu campo empírico passaram a coabitar em um mesmo espaço dentro do ambiente virtual. Como entre meus colaboradores estão pessoas com as mais variadas orientações religiosas, políticas e sexuais, adotei o procedimento de realizar filtragens nas publicações afixadas em minha página, especialmente com relação a esses e demais temas, que são comumente polêmicos nas redes sociais. Por outro lado, concluí que adotar uma posição de neutralidade, ou melhor, de invisibilidade, não contribuiria para o desenvolvimento de relações de dialogicidade com os sujeitos investigados. O ponto de equilíbrio entre esses dois polos passou a ser objeto de constantes reflexões, onde cada nova situação requeria uma análise dentro das circunstâncias as quais se apresentassem.

Ainda que gostos musicais geralmente demarquem “territórios de diferenças e conflitos” (TRAVASSOS, 2002) das mais variadas ordens⁵⁴, percebi que tanto nas interações presenciais como nas virtuais o respeito e a cordialidade entre culturas musicais distintas, ao menos na camada mais aparente, predominam entre os diversos agentes do curso, seja no contato face a face, seja nas redes sociais virtuais. Encontrei, portanto, nos conteúdos diretamente ligados à música um ponto de aproximação com esses sujeitos, o que contribuiu para o desenvolvimento, ainda que sutil, de laços de identificação mútua. De fato, o interesse comum por música une a todos nesse campo, incluindo a mim.

Igualmente, o tempo que me separava dessa inserção inicial ao campo e do plano virtual – em especial durante o período de construção de dados –, conduzi meu comportamento nas redes sociais de maneira discreta, não invasiva, mas sempre atenta aos sinais de aproximação no que tange aos interesses da pesquisa. Assim, “curti”⁵⁵, comentei e, eventualmente, compartilhei conteúdos musicais como

⁵⁴ A esse respeito, Travassos escreve: “Uma das constatações paradoxais a respeito da música é ela ser, simultaneamente, o que une e o que separa. A música congrega e identifica [...] e é, ao mesmo tempo, a mais ‘classante’ das artes – na expressão de Pierre Bourdieu” (TRAVASSOS, 2005, p. 11).

⁵⁵ Abaixo de cada publicação do Facebook, há três opções: curtir, comentar e compartilhar. Cada vez que algum usuário “curte” uma publicação, esta, além de ficar em destaque, acumula “curtidas”. Esse

áudios e vídeos, divulgação de shows e mostras, mensagens, “memes”⁵⁶, etc., dando principal atenção às atividades musicais dos estudantes, dentro e fora do curso. De modo equivalente, parte deles interagiu comigo, revelando-me um indício de que estes poderiam ser futuros colaboradores de pesquisa, o que em parte se confirmou.

Como exemplo, trago um trecho extraído do diário de bordo em ocasião da minha segunda ida a Fortaleza. Trata-se de uma cena ocorrida no horário de intervalo entre as aulas:

O primeiro com quem falei foi Eduardo, do SIV⁵⁷, e logo se juntou a nós Benício, do SIII. Entre alguns breves assuntos, Benício me perguntou se já havia vendido a guitarra que tinha anunciado no Facebook (uma Gibson, semiacústica, fetiche de muitos guitarristas). Deste assunto surgiu logo uma conversa animada e cheia de cumplicidade entre nós três a respeito de instrumentos musicais e o fascínio em comum para com eles. Relembrando este breve instante, percebo o potencial interativo de minha relação via internet com os estudantes do curso. A cumplicidade estabelecida desta conversa, que poderia soar trivial, me deu abertura junto aos dois para brevemente lembrá-los a respeito da pesquisa e sondar a possibilidade de fazer uma entrevista. Com Eduardo, quando conversamos por e-mail, teria ficado mais ou menos combinado que tentaríamos arrumar um horário para conversar. Assim marcamos para quarta, 08/10, 9h30. Com o Benício, ao nos dirigirmos para a sala da Banda Pop, combinamos na quinta, 09/10, depois das 9h30 (diário de bordo, 07/10/2014).

Diante da dimensão *on-line*, reconhecida como extensão de meu campo empírico, outros desafios passaram a se impor. Um deles seria o de estabelecer critérios que definissem até que ponto poderia utilizar as informações dispostas na rede por meus colaboradores e confiadas a mim. Tanto na página do curso, como nas páginas pessoais dos estudantes, é possível, como mencionado, ter acesso aos

sistema serve de parâmetro de popularidade tanto para a postagem em si, como para quem a publicou.

⁵⁶ A expressão “meme” é utilizada no mundo da internet para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde rapidamente. Esta pode ser uma frase, *link*, vídeo, *site*, imagem, entre outros, os quais se espalham por intermédio de *e-mails*, *blogs*, *sites* de notícia, redes sociais virtuais e demais fontes de informação. O termo foi cunhado por Richard Dawkins, em 1976, no seu livro *The Selfish Gene*, e faz referência a uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar, tal como o gene o faz de indivíduo para indivíduo. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_\(Internet\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet))>. e <<http://www.significados.com.br/meme/>>. Acesso em 15 jul. 2015.

⁵⁷ É corrente no curso a utilização das siglas SI, SII, SIII e SIV para identificar o semestre correspondente no currículo.

conteúdos que são indícios, rastros, pistas de suas trajetórias. Esses elementos, além de me colocarem constantemente em contato com o campo, auxiliaram-me na captação e compreensão dos movimentos formativos musicais dos meus colaboradores. Porém, o fato de ter acesso a essas informações – algumas delas, como são recorrentes nas redes sociais virtuais, carregadas de sentido com forte cunho confessional – não me dá o direito compulsório de utilizar tais conteúdos.

Sobre essa questão, Fragoso, Recuero e Amaral (2013) escrevem que a pesquisa realizada na internet reposiciona uma série de dilemas éticos. Segundo as autoras:

Isso é particularmente evidente por ocasião da coleta e análise de dados disponibilizados na rede, que solicita o questionamento sobre o que é e o que não é público e, por consequência, passível de trabalho e divulgação nos resultados da pesquisa (p. 21).

Procurei, então, extrair as informações com as quais trabalhei, balizando-me nos depoimentos colhidos. Quando alguma questão significativa emergia de minha relação com o plano virtual do campo, procurava abordá-la nas entrevistas. A partir daí, e sob a ciência e consentimento de meus colaboradores, essa informação passou a se transformar em dado para a pesquisa.

Esse foi o caso de um vídeo publicado pelo Setor de Mídias do IFCE – Campus Fortaleza, no site www.youtube.com, o qual contém o recital de encerramento do semestre 2013/2 e apresenta as atividades desenvolvidas na disciplina Música em Conjunto - Banda Pop. Ali encontrei uma longa e emocionada fala da Anna, uma das colaboradoras desta pesquisa, na qual agradecia pelas aprendizagens e amizades vivenciadas no decorrer do curso. Percebi nesse depoimento um grande potencial para abordar, junto a ela, questões sobre sua experiência formativa naquele espaço. Ao marcarmos a primeira entrevista, enviei-lhe a transcrição integral dessa fala. Assim, esse material se transformou em mote inicial do encontro, bem como, de certa maneira, estruturou seu depoimento.

A interação *on-line*, enquanto domínio não distinto da vida cotidiana (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2013, p. 172), tem se configurado como uma dimensão não apenas válida para a análise e compreensão da vida social, mas também, cada vez mais, como indissociável desta. Entretanto, faz-se necessária

uma constante e sistemática reflexão a respeito do papel do pesquisador, “seus direitos e deveres em relação aos sujeitos pesquisados” (idem, p. 22).

Em minha pesquisa, o Facebook se tornou mais do que um encurtador de distâncias ou um canal de contato com meus colaboradores. Tornou-se uma das dimensões de meu campo, uma extensão deste, um espaço passível de ser acessado em qualquer momento – e, a partir da popularização dos aparelhos tipo *smartphones*, em qualquer lugar –, porém, permeado pelas lógicas de comportamento, próprias desse ambiente (JOINSON, 2005). Novos e complexos problemas de ordem ética se impõem, exigindo uma constante busca, onde não há porto seguro, pois as situações vividas *on* e *off-line* são dinâmicas e contextuais, como o é a trama social.

3.4 Construção e organização dos dados

Os dados da presente pesquisa, de acordo com a metodologia do estudo de caso, foram construídos por intermédio de fontes diversas, como observações e interações, tanto presenciais, quanto através das redes sociais; diários de pesquisa, contendo registros e primeiras análises do material colhido; além – e principalmente – de entrevistas com oito estudantes do CTIM do IFCE.

Todo esse acervo reunido, como escreve Stecanela (2010, p. 145), “compõe uma polifonia de vozes [que] exige [por parte do pesquisador] a arte de escutar seus ecos e seus silêncios”. Desde os primeiros registros até a finalização do documento final foram várias as imersões e cruzamentos efetuados, em movimentos de idas e vindas e em constante e crescente diálogo com a teoria e com a autoria do próprio pesquisador (idem, p. 161), sempre perseguindo indícios, rastros, pegadas que pudessem se encontrar nos ditos e não ditos do terreno da empiria (PAIS, 2003).

3.4.1 Observações e interatividades

A observação, por definição não é neutra, pois implica sempre algum nível de intervenção, já que comporta a capacidade de instituir a diferença entre o observador e o observado, como explica Melucci (2005, p. 318). Para esse autor, na medida em que o “observador” interage com o “objeto”, estes entram em relação, o

que implica necessariamente numa alteração do estado “natural” do campo. A própria introdução da distinção entre o “nós” e o “eles”, efetuada pela pesquisa, situa o fato social na perspectiva instrumental de um discurso que é, em última instância, institucional. Por exemplo, como educador musical, ressalto que as preocupações estão fundadas numa epistemologia que dialoga com a sociologia do cotidiano. Meu ponto de vista é fruto de uma filiação com uma visão de mundo, cujo corpo de saberes encontra-se sistematizado e institucionalizado. É justamente essa institucionalização que me outorga “legitimidade”, ao mesmo tempo em que institui a distinção entre o eu observador e intérprete do outro e de sua realidade social. Dessa forma, é “a instituição que, em sentido literal, institui a diferença, cria o espaço institucional no qual a diferença é possível” (idem).

A observação, não sendo neutra e, portanto, provocando níveis de intervenção no campo, possui suas implicações éticas, conforme discute Melucci ao expor a dimensão de poder na relação do pesquisador com seu campo de pesquisa: “Como fundar uma relação observadora que é sempre intervenção, mas que não deve por isso transformar em manipulação, é hoje uma das interrogações mais importantes para a pesquisa social” (MELUCCI, 2005, p. 37).

Portanto, procurei sempre um estado de vigilância e autocrítica em relação à minha posição no campo, bem como dos níveis e implicações éticas resultantes de minha presença – nunca neutra, como alerta Melucci –, como no exemplo das posturas e procedimentos adotados nas redes sociais, anteriormente citados.

Além das disciplinas do CTIM, sobretudo em Música em Conjunto – Banda Pop I e II, pude observar e, de certa forma, interagir em momentos diversos, tanto no plano presencial, quanto através das redes sociais, os quais, em seu conjunto, me permitiram captar sentidos e movimentos dos estudantes. Dentre essas situações estão as entradas, saídas, intervalos entre as aulas, almoços, eventos do curso e desvinculados a este, algumas delas já comentadas. No plano virtual, como mencionado, o Facebook se mostrou um ambiente privilegiado.

Esse conjunto de espaços e situações foi de grande valia para planejar as entrevistas, assim como para melhor apreender os significados destas, já que auxiliaram na contextualização e interpretação das falas dos estudantes. Também se mostraram significativas no processo de busca daqueles que se tornaram meus

colaboradores, facilitando minha inserção e propiciando aproximações que foram decisivas nas escolhas efetuadas.

3.4.2 *Diário de bordo*

Desde os dias que antecederam a minha primeira ida ao campo até pouco tempo após a finalização das entrevistas, adotei o procedimento de realizar registros das minhas observações, reflexões, escolhas, dúvidas referentes ao processo de inserção ao campo, totalizando, assim, sessenta e sete páginas de arquivo de texto digital.

Comumente chamado de diário de campo, caderno de campo, notas de campo, entre outras denominações, optei por nomear o arquivo elaborado com relatos e exercícios de análise de diário de bordo, especialmente por este conter o registro dos deslocamentos – no plano da metáfora – efetuados na construção deste trabalho.

Essa noção de percurso em processo já se encontrava nas linhas escritas deste diário por ocasião da minha primeira viagem a Fortaleza, em maio de 2014. Nesse registro inaugural, ao mesmo tempo em que narrei o estado da arte da pesquisa, destaquei meu estado de espírito diante do que me esperava: “Início este diário talvez com um pouco de atraso, não sei..., pois apesar de minha primeira viagem a campo ainda não ter ocorrido, de uma certa forma, já me sinto em movimento” (diário de bordo, 04/05/2014).

Yin (2010, p. 147) assinala que a utilização de anotações é um procedimento frequente para compor o “banco de dados” de um estudo de caso. Estas podem assumir formas diversas, incluindo os diários, sistema aqui adotado ao longo desse percurso. Nessas notas, o investigador registra suas “ideias, estratégias, reflexões e palpites”, como também as possíveis categorias de análise que emergem da experiência de campo, ou seja, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Como é possível identificar ao longo deste texto, o diário de bordo não apenas assegurou parte da memória, como também se integrou às demais fontes de dados, contribuindo para uma maior visibilidade do diálogo em três dimensões entre

a empiria, teoria e os conhecimentos de ordem tácita do próprio pesquisador (STECANELA, 2010).

3.4.3 Outras anotações

No processo de aproximação e apropriação do campo reuni uma quantidade significativa de dados a respeito dos estudantes, com os quais passei a ter contato, em especial após o período entre a primeira e a segunda ida a Fortaleza. Para dar conta das informações recolhidas, um dos procedimentos adotados foi a organização de um arquivo individual para nove estudantes, dentre os dezoito com os quais havia feito contato presencial, em maio de 2014. Priorizei os que estavam mais adiantados no curso, somando-se aqueles em que percebia, por conta das interações já realizadas, potenciais colaboradores. Nesse arquivo, reuni as informações que possuía a respeito de cada um deles, incluindo *e-mails* e mensagens trocadas pelo Facebook, alguma análise preliminar desse material, além de impressões pessoais advindas de minha interação com cada um, tanto no modo *on*, como no *off-line*.

Num segundo arquivo, nomeado Dados Gerais (Figura 2), incluí informações básicas de todos os contatos realizados, tanto dos estudantes quanto dos professores do curso. Os estudantes foram agrupados por semestre de ingresso e em cada um deles acrescentei a forma de contato (*e-mail*, telefone e/ou perfil no Facebook), instrumento do curso, alguma informação adicional, incluindo algumas impressões.

Essa série de procedimentos foi de grande valia, pois além de facilitar minha inserção em campo, serviu de instrumento para mapear seus agentes e auxiliou no processo de escolha daqueles que se tornaram colaboradores desta pesquisa.

Figura 2 – Organização dos arquivos da tese

Nome	Data de Modificação	Tamanho	Tipo
Apontamentos	Hoje 15:21	--	Pasta
Arquivo	27/02/2017 15:23	--	Pasta
Diário de bordo – FINAL	Hoje 15:21	9,6 MB	Micros...ument
Questões e apontamentos sobre os alunos do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFRS - Câmpus Porto Alegre	05/05/2013 13:12	113 KB	Micros...ument
Dados dos alunos	Hoje 15:50	--	Pasta
- Dados gerais	22/03/2015 20:42	157 KB	Micros...ument
Anna	21/05/2015 12:40	2,6 MB	Micros...ument
Benício	07/02/2017 09:25	372 KB	Micros...ument
Eduardo	24/09/2014 21:52	345 KB	Micros...ument
Humberto	04/04/2015 22:47	872 KB	Micros...ument
Lucas	03/04/2015 22:40	916 KB	Micros...ument
Marcelo	19/03/2015 22:58	84 KB	Micros...ument
Saiatiel	27/11/2014 16:23	2 MB	Micros...ument
Wilenaína	Hoje 15:32	22 KB	Micros...ument
X - Arquivo	Hoje 15:30	--	Pasta
Documentos	02/03/2017 10:17	--	Pasta
carta seção	Hoje 10:24	--	Pasta
Curriculo CTIM do IFCE.pdf	25/04/2010 17:29	11 KB	Formato PDF
Edital 003-2015 (Processo Seletivo Unificado 2015-1).pdf	23/03/2015 22:40	1,2 MB	Formato PDF
PP_do_CTIM_resolu_027-2011.pdf	11/02/2017 19:29	2,4 MB	Formato PDF
E-mails	19/03/2015 21:01	--	Pasta
E-mails trocados com professores de IFCE	04/05/2014 14:54	133 KB	Micros...ument
Emails trocados com alunos	04/05/2014 14:53	137 KB	Micros...ument
Postagem facebook 04-10-14	19/03/2015 21:01	115 KB	Micros...ument
Entrevistas	Hoje 15:40	--	Pasta
Anna	25/06/2015 13:02	--	Pasta
Benício	04/02/2017 10:13	--	Pasta
Eduardo	27/02/2017 21:56	--	Pasta
Humberto	27/02/2017 21:54	--	Pasta
Lucas	17/06/2015 19:28	--	Pasta
Marcelo	18/01/2017 17:10	--	Pasta
Saiatiel	18/01/2017 17:11	--	Pasta
Wilenaína	18/01/2017 17:12	--	Pasta
X - Roteiro de Entrevista	18/06/2015 20:44	83 KB	Micros...ument
X - Sumário das entrevistas	11/03/2015 15:04	70 KB	Micros...ument
X - Sumário das entrevistas - Quadro	11/03/2015 15:29	125 KB	Micros...ument
X- Pendências das entrevistas	17/03/2016 23:11	51 KB	Micros...ument
Imagens	14/11/2016 16:30	--	Pasta

Fonte: Arquivo pessoal

3.4.4 Entrevistas

Ao todo, foram realizadas dezesseis entrevistas – duas com cada um dos oito colaboradores –, no período que compreende de maio de 2014 a outubro de 2015. Treze destas foram realizadas de forma presencial, sendo as outras três via Skype.

Como apresentado no Quadro 2, as entrevistas realizadas totalizam quinze horas, trinta minutos e dezesseis segundos de registros em áudio (15:30:16). As falas foram transcritas a partir de uma grafia que pudesse registrar, com a maior fidelidade possível, as pausas, suspiros, risos, titubeios, etc. Os arquivos das transcrições desses depoimentos totalizam trezentos e cinquenta e cinco páginas (355), digitadas em folha A4; tamanho 12; margem direita e esquerda de 3 cm; margem superior e inferior de 2,5 cm; fonte Arial; espaçamento entre linhas de 1,5; espaçamento depois do parágrafo de 10 pontos.

Quadro 2 – Dados sobre as entrevistas

Nome em ordem alfabética:	Anna	Benício	Eduardo	Humberto	Lucas	Marcelo	Salatiel	Wilainaina	
Data:	01/10/14 e 17/04/15	09/10/14 e 29/10/15	08/10/14 e 13/10/15	09/10/14 e 16/04/15	08/05/14 e 16/04/15	14/10/14 e 11/10/15	25/11/14 e 12/10/15	13/10/14 e 13/10/15	Tempo total:
Meio:	Skype e presencial	Presencial e Skype	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Skype e presencial	Presencial	
Tempo:	01:40:18 e 01:10:29	00:52:27 e 01:11:56	01:08:24 e 01:01:04	00:45:13 e 00:27:32	00:23:06 e 00:52:33	01:00:13 e 01:22:41	01:13:30 e 00:44:52	00:58:20 e 00:37:32	15:30:16
Páginas	36 + 26	23 + 27	21 + 21	21 + 13	11 + 19	24 + 30	25 + 17	24 + 15	355

Fonte: Dados da pesquisa

Utilizei-me do auxílio profissional nas transcrições de quatorze entrevistas, sendo que duas eu mesmo as fiz. Esse procedimento poupou-me um considerável tempo, sendo que todas as transcrições foram posteriormente revisadas em confronto com os áudios originais. Concluída essa etapa, realizei novas leituras de cada entrevista, destacando trechos relevantes, anotando potenciais categorias de análise e assinalando possíveis diálogos com a literatura.

Ainda que a entrevista como estratégia de construção de dados possa frequentemente estar associada ao método de levantamento, esta, segundo Yin (2010, p. 133), constitui-se em fonte essencial de informação para estudos de caso. Esse autor sugere que, nessa última situação, a entrevista seja preferencialmente conduzida na forma de “conversas guiadas”, na qual o pesquisador persiga não apenas uma linha de investigação consistente, mas permita que a “verdadeira corrente de questões” se estruture de forma fluída (YIN, 2010, p. 133).

Foi com esse espírito que colhi os depoimentos dos estudantes do CTIM. Entretanto, antes de iniciar as entrevistas, procurei instrumentalizá-los – em especial, na primeira rodada de depoimentos - a respeito da natureza do trabalho, suas questões e objetivos. Esse procedimento, quanto mais claro em sua realização,

facilitava o entendimento da natureza da pesquisa por parte dos entrevistados, o que, em consequência, elevava a qualidade dos seus depoimentos.

Procurei, assim, propor um protocolo de procedimentos éticos, como, por exemplo, utilizar apenas aquilo que tivesse a expressa permissão, em forma de cessão de direitos (APÊNDICE B). Para tanto, os entrevistados tiveram acesso aos áudios e às suas respectivas transcrições, pois, desta maneira, eles poderiam realizar supressões, alterações e/ou comentários. Diante desse acesso, foram poucos os cortes e alterações solicitadas, as quais foram atendidas sem questionamento de qualquer espécie. Portanto, dar-lhes a garantia de que, caso algum conteúdo revelado fosse posteriormente avaliado como impróprio para divulgação, este poderia ser alterado, ou mesmo suprimido, propiciou um clima de relativa tranquilidade e confiança durante as entrevistas.

Como forma de obter um suporte para me guiar na preparação e na coleta dos depoimentos, desenvolvi aquilo que denominei de mapa de entrevista (APÊNDICE C). Tinha em mente que não iria abordar em sequência os pontos ali elencados, pois as questões que foram desenvolvidas cumpriam mais um papel de guia, de mapa, ou seja, um esquema constituído por pontos possíveis a serem abordados com os estudantes, do que uma sequência linear, que colocasse em risco o que cada um teria de melhor para dividir comigo, sobretudo em relação às suas trajetórias. Iria sim tratá-las como pontos de referência, os quais poderiam ser acessados conforme o fluir das narrativas dos estudantes e pelos direcionamentos provocados por minhas intervenções nas suas falas.

Depois de muitas reflexões, incluindo conversas com os próprios entrevistados, optei pela utilização dos prenomes destes. Mantive, então, uma identidade própria e real para cada um, ao mesmo tempo em que, por não mencionar seus nomes completos, respeitei o caráter comum das suas trajetórias quanto ao conjunto dos percursos formativos profissionais em música, em especial as dos estudantes de cursos técnico-profissionais.

A preferência por tratá-los pelo nome próprio, como citado, definiu-se com base nas falas dos estudantes entrevistados, tratados aqui como indivíduos dotados de poder de agência em relação às suas próprias trajetórias, como autores de suas vidas e, em alguma medida, parceiros na construção deste trabalho. Ao serem questionados a respeito da utilização de seus nomes verdadeiros ou pela

substituição por pseudônimos, de maneira a preservar suas identidades, foram unânimes em relação à primeira opção. Anna, que já possui experiência enquanto pesquisadora, parece expressar em sua fala a opinião dos demais participantes:

Eu vou responder isso a partir do meu ponto de vista como pesquisadora: [...] na minha pesquisa coloquei [o nome dos] sujeitos, [...] porque foi uma história que eu contei e as pessoas fazem parte [desta história], elas podem se orgulhar disso. No meu caso também, eu acho que tem muitas experiências, [...] a maioria das coisas, até eu tenho orgulho, porque são conquistas minhas, tem um esforço, tem um mérito meu lá no meio. Então eu não tenho nada pra esconder. Pode colocar o meu nome lá, eu acho que fica mais autêntico você colocando o nome das pessoas (Anna).

Entendido como uma “forma inteiramente singular de *nominação*”, Bourdieu (2006, p. 185) (grifo do autor) concebe o nome próprio como uma “identidade social constante e durável, que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis onde eles intervêm como agente, isto é, em todas as suas histórias de vida possíveis” (idem). E complementa: “o nome próprio é o atestado visível da identidade de seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações” (BOURDIEU, 2006, p.186).

Entretanto, a opção por utilizar os nomes reais dos entrevistados não é isenta de riscos de ordem ética. Nesse sentido, procurei ficar atento aos limites em que a pesquisa deve ficar circunscrita. Por exemplo, todo e qualquer comentário e/ou opinião a respeito de pessoas ou instituições foi tratado com cautela e parcimônia. Felizmente, como mencionado, foram poucas as possíveis “saias justas”, as quais tenham sido necessárias efetuar cortes.

3.4.5 Colaboradores

Como referido, os dados da presente investigação foram construídos a partir de depoimentos de oito estudantes do CTIM do IFCE, nominados aqui como colaboradores de pesquisa. A seguir, descrevo o processo de aproximação/seleção e exponho alguns dados gerais desse pequeno, mas significativo, grupo.

3.4.5.1 A definição dos participantes: um processo de mão dupla

Em todas as oportunidades em que tive de apresentar minhas intenções de pesquisa aos estudantes do curso, seja de forma presencial ou virtual, procurei deixar claro que a participação dar-se-ia por interesse e disponibilidade. Efetivamente, não delimiti características desejáveis para a escolha dos participantes, sobretudo por entender que, *a priori*, todos ali eram possuidores de trajetórias relevantes para a pesquisa. Também não tentei compor uma mostra representativa, já que na metodologia do estudo de caso a análise de particularidades está estritamente articulada com o todo (GIL, 2009). Foi assim o próprio processo de inserção no campo, que me aproximou mais de uns do que de outros, por circunstâncias e/ou por afinidades, conscientes ou inconscientes, de caráter subjetivo.

O acaso, por exemplo, me proporcionou um desses encontros, resultando em mais uma colaboração para esta pesquisa. Em minha segunda ida ao campo, ao conversar com um professor no horário de intervalo, perguntei-lhe se teria alguma indicação de quem poderia entrevistar. Este me falou de Wilenaina, uma estudante muito ativa na cena do *rock* local. Ao escutar seu nome, lembrei que um dos entrevistados já havia comentado a seu respeito. Porém, por ser de uma turma com a qual não havia estabelecido contato, ainda não nos conhecíamos. Alguns minutos depois, a referida estudante passa por nós e o professor prontamente a chama para nos apresentar. No diário de bordo, o registro de nosso primeiro contato:

Perguntei se já tinha conhecimento do que eu estaria fazendo lá e ela respondeu que sim (depois vi que ela havia visualizado minha primeira mensagem na página do curso, na qual explicava minhas intenções de pesquisa). Comentei que mais de uma pessoa havia falado que seria interessante lhe entrevistar. Ela sorriu e eu aproveitei para perguntar se por acaso gostaria de colaborar e se teria algum tempo até terça, 14/10. Ela respondeu que sim, mas que não poderia ser hoje. Como tinha outro compromisso naquele momento, ficou acertado que nos veríamos mais tarde, ali na Casa, para combinarmos algo (diário de bordo, 10/10/2014).

Ainda que a escolha dos participantes não possa se caracterizar inteiramente pela técnica da bola de neve⁵⁸, meu olhar para um determinado estudantes, com vistas à sua participação, como é o caso do encontro narrado acima, era, em parte, motivado por eventuais indicações de estudantes e/ou professores.

Esse processo, então, pode ser entendido como um movimento de aproximação mútua, efetuado tanto por parte do pesquisador, quanto por seus colaboradores, naquilo que Melucci (2005) descreve como atributo de mobilidade e interatividade, que caracteriza as relações entre o pesquisador e seus colaboradores na perspectiva qualitativa. Outra passagem do diário de bordo registra esse processo:

[imagino] que este desejo de falar de si tenha sido ingrediente que tenha motivado estes estudantes a colaborar, tornando-os agentes no processo de seleção dos participantes. Em todos os casos, minha aproximação para com cada um se deu pela percepção, mais ou menos consciente, de uma sinalização positiva, um equilíbrio relativo nos movimentos de ambos os lados, pesquisador e pesquisado indo um ao encontro do outro (diário de bordo, 14/10/2014).

3.4.5.2 Uma aproximação dialógica

Na construção de uma relação dialógica com meus colaboradores, procurei não só informar minhas intenções de pesquisa, mas fazer acordos éticos com estes, em especial oferecendo a garantia de revisão dos conteúdos das entrevistas, dando a eles o direito de adição, alteração e supressão de conteúdos. Longe de quaisquer pretensões em dar lições de iniciação científica, assim que percebia interesse da parte de algum deles, procurava compartilhar detalhes do processo de construção da pesquisa, sua perspectiva qualitativa, sua abordagem sociológica, suas possíveis contribuições para a educação musical, em especial para a compreensão de questões relacionadas à formação profissional em música. Exemplo disso foi o mencionado encontro com Lucas, no *shopping*.

⁵⁸ “[Neste] tipo de amostragem, o investigador identifica um pequeno grupo de indivíduos que têm as características desejadas, estas pessoas servem de informantes para identificarem outro com as mesmas características, assim sucessivamente até se obter o número desejado” (COHEN; MANION, 1989, p. 104).

É importante destacar que ainda que estivéssemos em posições assimétricas nesse processo – eu, um professor doutorando, eles, estudantes de um curso técnico –, compartilhamos interesses e códigos comuns ao campo da música, pois, como disse a mim um dos entrevistados, “acho que a música já une a gente, né?!” (Benício). Essa identificação mútua possivelmente tenha sido um diferencial não só na adesão, mas na qualidade do que foi compartilhado.

3.4.5.3 Dados gerais dos colaboradores

Ainda que, como referido, no período do trabalho de campo o curso ainda fosse oferecido na modalidade concomitante, todos os oito entrevistados já haviam concluído o ensino médio. Apesar de não ter levantado esse dado de forma quantitativa, em conversa com a coordenação, foi-me confirmado que aqueles que ainda se encontravam no ensino médio, efetivamente, eram a minoria. Como reforço a essa informação, dos mais de trinta estudantes com os quais fiz contato direto, somente um cursava o ensino médio.

Em dados relativos a abril de 2015, o nível de escolaridade dos estudantes entrevistados é variado. Três possuíam apenas o ensino médio completo (Benício, Salatiel e Wilenaina), um era Técnico em Transações Imobiliárias (Humberto), outro cursava Licenciatura em Música em paralelo ao CTIM (Lucas). Dos três que completaram o Ensino Superior, uma o fez em Antropologia (Anna), outro em Química Industrial (Marcelo) e o último em História (Eduardo), sendo que este também era mestre em Educação.

Quadro 3 – Dados dos colaboradores

Colaboradores por ordem alfabética	Gênero	Idade em abril de 2015	Instrumento no CTIM	Escolaridade
Anna	F	29	Violão	Graduação em Antropologia
Benício	M	39	Teclado	Ensino médio completo
Eduardo	M	33	Violão	Mestre em Educação
Humberto	M	26	Violão	Técnico em Transações Imobiliárias
Lucas	M	23	Violão	Licenciatura em Música incompleta
Marcelo	M	32	Teclado	Graduação em Química Industrial
Salatiel	M	22	Violão	Ensino médio completo
Wilenaína	F	27	Teclado	Ensino médio completo

Fonte: Dados da pesquisa

Não obstante ao fato de que a maioria não possui formação musical adquirida em ambiente escolar anterior ao ingresso no curso, em maior ou menor grau, todos já desenvolviam algum tipo de atividade ligada à música fora do curso, como, por exemplo, participação em banda marcial, fanfarra, banda *pop/rock*, coral, grupo de câmara, solo, produção musical, etc.

Em relação à remuneração, alguns tiram seu sustento da atividade musical, enquanto outros sobrevivem de outras fontes. Há casos também em que eles são sustentados pela família, tendo dedicação exclusiva ao estudo musical. Dentre as atividades musicais remuneradas, aparecem apresentações em eventos, bares e restaurantes, produção de áudio em *home studio*, aulas particulares e em escolas especializadas.

As idades dos colaboradores variam entre vinte e dois e os trinta e nove anos, sendo duas mulheres e seis homens. Não realizei indagações diretas em relação à situação socioeconômica dos participantes, mas, no que pude avaliar, em sua maioria, estes são oriundos das camadas média e média/baixa.

O instrumento escolhido no curso para cinco deles foi o violão, sendo que três são estudantes de teclado. Mesmo que de maneira não intencional, o fato de eu ser violonista pode ter colaborado para essa maior aproximação com os que tocam esse instrumento. Entretanto, pude observar que os que tocam violão são ampla maioria

no curso. Dentre todos que conheci, por exemplo, os que estudam violão representam cerca de dois terços, seguidos a distância pelos tecladistas. Os flautistas são minoria entre os estudantes com os quais tive contato.

3.5 Interpretação, análise e escrita: a olaria de uma tese

Como salienta Stecanela (2010, p. 163), é na feitura do texto que o pesquisador qualitativo “reflete suas descobertas, seus caminhos interpretativos e também suas conclusões”. E foi nesse processo, utilizando-me de uma metáfora, estratégia tão cara à análise sociológica do cotidiano (PAIS, 2003; 2005; 2006), que do trabalho do barro das histórias e ideias dos colaboradores fez-se uma tese acadêmica.

Seguindo as orientações dessa autora, os depoimentos dos estudantes, sob a luz dos demais materiais, passaram a ser organizados e descritos, privilegiando suas perspectivas relacionadas ao tema proposto (STECANELA, 2010, p. 155). Entretanto, como Stecanela alerta, a mera descrição é ainda frágil enquanto produção de conhecimento científico, o que exige do pesquisador ir mais além para compreender e expressar os sentidos dos discursos e seus significados. Desse modo, a análise e interpretação dos dados, de certa forma já iniciados desde o princípio do processo, atingiu seu maior ponto de adensamento na etapa de redação final do presente documento.

No entanto, como aponta Stecanela, a redação propriamente dita é antecedida por um intenso trabalho reflexivo, no qual o exercício de escrever:

[...] acompanha todo o processo de análise textual e antecede o próprio registro das palavras, quando as ideias vão sendo compostas mentalmente numa articulação dialógica entre os argumentos dos interlocutores empíricos, os conhecimentos tácitos e os referenciais teóricos do pesquisador (STECANELA, 2010, p. 159).

Diante das dimensões empíricas e teóricas, somadas aos conhecimentos de ordem tácita - objeto de estudo e problema de pesquisa (idem, 2010, p. 37) -, organizei as narrativas desses sujeitos com base no fluxo temporal de suas trajetórias formativas profissionais no campo da música. Como princípio, procurei articular a fala dos estudantes de maneira que, quando em citação direta,

assegurasse a validação das ideias e das discussões propostas. Por outro lado, mantive-me atento para não fazer uso meramente ilustrativo de seus discursos, procurando “uma escuta respeitosa e competente” (idem, 2010, p. 155), que acolhesse suas vozes e as integrasse ao referido diálogo, com as dimensões teórica e autoral.

Foi na artesanaria da escrita, na materialidade do pesquisador diante do teclado e da tela do computador, rodeado por grande quantidade de material selecionado e organizado ao longo dos quatro anos de doutorado, envolto por um turbilhão de ideias e dúvidas e no minguar dos prazos, que, efetivamente, forma e conteúdo, pouco a pouco, no torno do artesanato intelectual (MILLS, 2009), foram se constituindo nesta tese acadêmica. Na medida em que se avançava nas “análises textuais qualitativas” (STECANELA, 2010, p. 159), emergia o autor, o qual atingia um estado de “compreensão mais detalhada do fenômeno investigado” (idem, p. 161).

Retornando à interpretação dos dados, pautei-me por “comunicar o conteúdo latente” (STECANELA, 2010, p. 161) nos discursos dos estudantes entrevistados, tendo sempre em conta o aspecto contextual de suas falas e da posição ocupada por mim, pelas teorias e pelos autores convocados. Sobre isso, de acordo com Melucci:

A linguagem é sempre situada em tempos e lugares específicos e sofre condicionamentos culturais, de gênero e etnicidade. Portanto, tudo que é dito, é dito por alguém, para alguém, em algum lugar e num determinado momento (MELUCCI, 2005, p. 33).

Ainda que o instrumento utilizado na organização, interpretação e análise tenha sido desenvolvido em função da natureza dos problemas de investigação e do trabalho de construção dos dados, alguns procedimentos comuns à pesquisa qualitativa foram adotados, em especial na identificação de “regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221). A metáfora – mais uma – utilizada por Bogdan e Biklen ilustra bem o espírito curioso e inventivo, e, de certa maneira, lúdico, com o que vi à frente, ao iniciar a tarefa de desenvolvimento das categorias analíticas:

Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. Foi incumbido de os arrumar em pilhas de

acordo com um esquema que terá que desenvolver. Passeia-se pelo ginásio, olhando para os brinquedos, pegando neles e examinando-os. Há várias maneiras de os arrumar em montes. Poderá organizá-los por tamanhos, cores, país de origem, data de fabrico, fabricante, material de que são feitos, tipo de brincadeira que sugerem, grupo etário a que se destinam ou, ainda, pelo facto de representarem seres vivos ou objetos inanimados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221)

Ainda que, como referido pelos próprios autores, as famílias de categorias possam se sobrepor, devido às questões de pesquisa e aos referenciais teóricos utilizados, alguns dos esquemas de codificação, propostos pelos mesmos, foram particularmente pertinentes, como os de contexto, definição de situação, perspectiva, estratégia e processo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Estes esquemas podem ser identificados, por exemplo, através dos títulos empregados nas seções e sub seções dos capítulos 4, 5 e 6, reunidas no sumário da tese.

4 OITO TRAJETÓRIAS

A partir deste ponto emergem as vozes do campo empírico e, à luz dos aportes teóricos, passam a ser analisadas e discutidas naquilo que tange as questões de pesquisa propostas. Portanto, neste quarto capítulo serão apresentadas, em ordem alfabética, cada uma das oito trajetórias formativas profissionais em música dos estudantes que colaboraram com a presente pesquisa. Parte-se, assim, de suas lembranças mais remotas, envolvendo práticas musicais domésticas, de caráter cotidiano e, frequentemente, não intencionais e não sistematizadas, passando por seus primeiros projetos musicais e prosseguindo até a etapa anterior ao ingresso no CTIM.

4.1 Anna: atrás de um sonho

Conheci Anna em minha primeira ida ao CTIM, em maio de 2014. Num primeiro momento, apesar dela se mostrar bastante receptiva, não cogitei a hipótese de considerá-la como uma possível colaboradora desta pesquisa, pois acreditava que seria importante contar com estudantes, com os quais poderia acompanhar parte de suas trajetória dentro do curso. Como ela estava a poucas semanas de se formar, acreditava que as chances de nos encontrarmos novamente eram mínimas.

Entretanto, na medida em que ia intensificando meu contato com aquele ambiente, seja de maneira presencial, ou mesmo via interações no Facebook, percebi que sua experiência formativa teria deixado marcas significativas tanto nela, quanto no ambiente do curso. Por outro lado, mesmo após sua colação de grau, Anna manteve o vínculo com aquele espaço, o que, possivelmente, poderia conduzir outros desdobramentos a serem investigados. Isso me levou a rever minha posição inicial, o que acabou resultando, graças ao seu interesse e disponibilidade, na sua participação neste trabalho.

Nascida em Göttingen, na Alemanha, em meados da década de oitenta, suas feições e gestos são indícios de sua origem estrangeira. Anna, entretanto, parece estar muito à vontade por viver deste lado do mundo. Apesar de conservar um leve sotaque, comunica-se em português com fluência, utilizando expressões e gírias locais. Desde que a vi pela primeira vez, tive a impressão dela ser uma figura

onipresente naquele espaço, onde se movimenta com aparente desenvoltura. Afora sua participação ativa na página do curso no Facebook, em minhas três primeiras idas a Fortaleza para realizar o trabalho de campo, foram muitas as ocasiões em que nos encontramos, nas mais variadas situações.

Desde nossos primeiros contatos, percebi que sua história, confrontada com os problemas centrais desta pesquisa, instigavam-me relevantes questões. Anotações no diário de bordo registram essas primeiras inquietações:

[...] que lugar é esse, que atrai de uma pessoa como ela? Que significados Anna construiu neste período? Como os outros colegas (e professores) foram impactados com sua presença. Pelo que pude perceber, Anna é uma pessoa muito estimada no curso. Muito entusiasmada, proativa e colaborativa (diário de bordo, maio de 2014).

4.1.1 A vida na Alemanha

Aos seis anos de idade, Anna se mudou de sua cidade natal para Lachendorf, uma pequena cidade com pouco mais de cinco mil habitantes, situada na região norte do país, onde viveu até concluir o ensino médio. Filha de professores, Anna é a irmã mais velha de uma família de quatro irmãos. Em sua casa, diferentemente da maioria dos demais colaboradores, a música não ocupava lugar de destaque. Em sua família não havia músicos. Quando pequena, tampouco havia instrumentos à sua disposição. A pouca música que chegava à sua casa era ouvida através de um pequeno rádio, sintonizado sempre na mesma estação, como Anna comenta: “o radinho era a única fonte de som que tinha na casa. Era na cozinha e tocava constantemente. Quem passava por lá, pela cozinha ou pelo corredor, por perto..., escutava” (Anna, E2)⁵⁹.

Em torno dos seis anos de idade, despertou-lhe o desejo de tocar piano. Sua mãe chegou a procurar uma professora que pudesse lhe ensinar o instrumento, mas, naquela pequena cidade, a única que encontrara não trabalhava com crianças de sua idade. Assim, o “sonho” de ser pianista, como ela mesma define, teve de ser adiado por mais alguns anos. Anna reconhece que a frustração gerada por essa

⁵⁹ Como forma de diferenciar as primeiras das segundas entrevistas realizadas com cada um dos colaboradores, serão utilizados os códigos E1 e E2, respectivamente.

longa espera teria marcado profundamente sua infância, especialmente nesses primeiros anos em Lachendorf.

Quando atingiu a idade mínima exigida pela professora para iniciar os estudos de piano, sua família adquiriu um instrumento “bem velhinho”, todo pintado de verde: “eu lembro que foi uma realização pra mim, eu realmente... eu me joguei no estudo do piano” (Anna, E1). Porém, com o passar do tempo, sua dedicação ao estudo foi declinando, pois, como o piano e a televisão ficavam na sala de estar da família, Anna perdia a primazia pelo espaço à medida que seus irmãos cresciam e reivindicavam a sala para poderem assistir à programação infantil local.

Ainda que sem o estímulo inicial, Anna continuou o estudo do instrumento por mais cinco ou seis anos, sempre sob orientação da mesma professora. Dentre os ensinamentos obtidos, aprendeu a ler partituras e a executar peças do repertório tradicional. Porém, Anna recorda que durante esse período não lhe foram ensinados determinados conteúdos, os quais hoje ela considera importantes, como solfejo, percepção, improviso, harmonia, etc. Esses conhecimentos tiveram que ser adquiridos por conta própria, ao longo de sua trajetória, até ingressar no CTIM, quando pôde ter uma abordagem mais sistematizada desses e outros conteúdos.

Faz parte deste período mais uma das histórias malsucedidas com a música em sua infância. Anna conta que na casa da professora de piano havia uma espécie de “museu de instrumentos [com] dois pianos, vários violões, um violão antigão – lindo! –, violoncelo, viola da gamba, muitas flautas. Tudo!” (E1). Empolgada por continuar com os estudos musicais, encontrou numa pequena harpa, dentre os muitos instrumentos daquele “acervo”, uma nova “inspiração”. Anna lembra que, ao perceber sua empolgação, a professora intermediou a compra do instrumento junto a uma loja chinesa. Entretanto, por motivos os quais nunca tomou conhecimento, a nova harpa nunca lhe chegou às mãos, conforme explica: “eu era criança e não estava muito por dentro deste tipo de coisa. Não entendia o que estava acontecendo”⁶⁰.

Algum tempo após esse episódio, Anna quis aprender violão, possivelmente motivada pela popularidade do instrumento, em especial, entre os jovens de sua

⁶⁰ Depoimento concedido via WhatsApp.

idade. Ao completar treze anos, sua mãe lhe presenteou com um violão novo e lhe encaminhou para fazer aulas com uma jovem professora da cidade, como ela relata:

Eu lembro que eu cheguei a fazer uns dois meses de aula de violão, mas depois a professora – que era muito jovem, acho que tinha acabado de concluir o ensino médio –, ela se mudou. Foi embora daquele interior, né?! Eu fiquei meio sem entender. Eu fiz uns dois meses e depois nunca mais. Eu lembro que eu ainda passei uns meses no meu quarto, tocando o que ela tinha me ensinado, mas depois, como eu não tinha incentivo ou alguém com quem tocar ou alguma coisa pra compartilhar... Eu deixei de lado e continuei com o piano (Anna, E1).

Em vários momentos, Anna declara nunca ter gostado de viver em Lachendorf, cidade onde, segundo ela, “não tinha nada”. Suas lembranças em relação às oportunidades de desenvolvimento musical nessa pequena cidade são permeadas por dificuldades e carências, o que auxilia na compreensão de seus movimentos futuros de desbravamento e busca por experiências diversificadas. Em seu depoimento, é significativa a inexistência de recordações relacionadas com manifestações musicais na cidade, excetuando as escassas e pouco motivadoras iniciativas tanto no ambiente escolar, quanto na igreja.

Durante o ensino fundamental, Anna recorda haver atividades onde os colegas cantavam e faziam jogos e brincadeiras que envolviam a música. Porém, em sua avaliação, estas eram abordadas de forma “superficial”. Ainda nesse período, participou de um coral organizado pela igreja luterana. Entretanto, como era um grupo restrito às crianças, ao entrar na adolescência, teve sua experiência como coralista descontinuada, pois não havia grupo específico para essa faixa etária.

Suas recordações sobre a música praticada dentro do ritual da igreja luterana, da qual ela e sua família faziam parte, também são pouco agradáveis:

[...] a música era uma coisa tão triste lá. Toca uma pessoa o órgão... as canções religiosas, porque era um repertório muito antigo, muito assim... idade média, século XVIII, XIX... não tem nada do século XX. E assim, vejo muito aqui no Nordeste do Brasil, as pessoas falando que [para] uma pessoa alemã é comum saber ler partitura, não sabe não... porque [lá], todo mundo tem um livro de partitura e vê a letra vai se achando, mas não sabe ler. Então toca o organista, a galera ou não canta ou canta de qualquer jeito, mas é uma coisa... nada animada. Disso eu não tenho recordações sonoras positivas (Anna, E2).

No ensino médio, Anna foi estudar em Celle, cidade situada a cerca de quinze quilômetros de Lachendorf. Porém, ainda que essa outra cidade fosse um pouco maior, suas ainda poucas opções culturais pouco a atraíam:

Lachendorf não tinha escola pro ensino médio que eu cursei, [porque] lá o sistema escolar é diferente, eles separam logo cedo quem vai fazer qual tipo de carreira. [...] Isso já mudou... aos 12 anos de idade, só 30% são encaminhados com a chance de uma vez na vida cursar uma universidade, então esse foi o tipo de ensino médio que me mandaram pra fazer, e só tinha nessa cidade, Celle. Inclusive isso também vem com muitas recordações ruins pra mim, porque eu morava naquele interior, a gente não tinha nada, eu estudava noutra cidade [...], essas coisas todas. Essa escola era um inferno (Anna, E2).

Nessa escola, recorda que havia um coral para adolescentes que “ninguém gostava”. Do pouco que se lembra dessa experiência, acredita ter cantado nesse grupo algo em torno de um semestre, mas, como “era uma coisa tão chata”, a qual não “atraia ninguém”, logo parou de participar. Essa mesma escola também comportava uma orquestra, porém, como Anna tocava violão e piano, e estes não eram contemplados em sua formação instrumental, nem sequer cogitou a hipótese de ingressar nesse grupo.

As aulas de música que obteve durante o ensino médio também pouco lhe acrescentaram, pois, segundo Anna, era “algo que não prestava”. Ela relata que não havia uma estrutura mínima para o desenvolvimento das atividades musicais, “não tinha instrumentos, não tinha som para, por exemplo, fazer uma banda. Não tinha nada”. Os conteúdos, apresentados de forma pouco atraente, eram focados basicamente no “mundo de música erudita” (E1). Por consequência, tanto Anna, como grande parte de seus colegas não se sentiam atraídos por essas aulas. Em sua avaliação, se tivesse que depender dessas aulas, hoje não saberia “nada de música”.

Uma das grandes questões que se impôs quando conheci Anna foi tentar entender o que a teria trazido para este outro lado do Oceano Atlântico, no hemisfério sul, mais precisamente para o nordeste brasileiro. Perseguir as respostas a essa pergunta foi de fundamental importância para compreender a sua experiência junto ao curso.

Na medida em que ela narra e analisa sua trajetória desde a infância, no interior da Alemanha, a visão de senso comum de uma vida cultural supostamente provida de mais recursos e oportunidades naquele contexto, sobretudo quando comparada à realidade brasileira, começa a não se sustentar como premissa.

A carência de uma vida musical criativa em sua região de origem, seja na família ou na comunidade, com ensino de música pouco atraente e motivador, tanto na escola como nas aulas particulares que por lá obteve, mostra que outras realidades existem no continente europeu, especificamente na região onde morou até a adolescência. As situações por ela vividas, contrastam com a imagem comumente reconhecida de zelo no trato com a cultura e educação na Europa, como ela mesma reconhece e sustenta: “uma coisa que eu me deparo muito aqui no nordeste do Brasil [são as pessoas] achando que na Alemanha é tudo perfeito, não é! Eu senti falta de muita coisa lá, infelizmente...” (Anna, E2).

4.1.2. *Novos horizontes*

A inconformidade de Anna com a falta de opções naquela pequena cidade no norte da Alemanha, somada à obstinação por realizar o desejo de ampliar seus horizontes, lançou-lhe em direção a outros lugares e a outras culturas. “Naquele interior” em que viveu, poucos eram os estímulos para que se inclinasse a um estudo musical mais aprofundado. A própria perspectiva de ter a música como profissão nunca lhe fora apresentada, inclusive por sua própria professora de piano. Porém, seu impulso de “querer conhecer mais, aprender mais, atravessar horizontes” (E1), aliado à paixão pela música, trazida desde a mais tenra idade, fez com que Anna transpusesse tais dificuldades e fosse atrás, como ela mesma define, de seu “sonho”. Sempre atenta “às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável” (CERTEAU, 1994, p. 102), seu grande projeto foi tomando forma através de outros tantos projetos de menores dimensões, aos quais passou a se empenhar (SCHUTZ, 1979).

Ainda no final do ensino médio, fez um ano de intercâmbio na cidade de Minneapolis, no estado de Minnesota, nos Estados Unidos da América (EUA). Após voltar à Alemanha para concluir os estudos, partiu para mais uma viagem, agora para o Brasil, em Recife/Pernambuco, onde trabalhou durante um ano em um

projeto social promovido pela ONG Comunidade Vida Nova. De volta ao seu país, decidiu ir para Berlim estudar Antropologia, com foco na antropologia da música. Durante o período de faculdade, mais um intercâmbio de um ano, agora em Fortaleza, no estado do Ceará. Foi a partir dessa experiência que iniciou seu vínculo com a cidade, que vai se desdobrar em um projeto para sua pós-graduação e que, entre outros detalhes, previu uma formação musical específica, realizada no CTIM do IFCE.

Ir para os EUA foi uma oportunidade para “sair de lá”, pois como Anna revela: “eu nunca gostei de morar naquele interior”. Nesse país, sua nova escola oferecia uma série de atividades extracurriculares, como design de modas, design gráfico, anatomia, além de atividades ligadas ao esporte. Com tantas novidades, aos dezesseis anos de idade, morando pela primeira vez numa cidade grande, Anna ampliou seu leque de interesses, em especial pelo esporte. Por consequência, como revela, acabou se afastando “um pouquinho” da música.

Após um ano de intercâmbio, retornou à Alemanha para concluir o ensino médio. Com mais autonomia e trazendo na bagagem uma vivência cosmopolita, Anna assumiu um maior grau de controle em relação à sua trajetória formativa. Não retomou as aulas de piano com a antiga professora, mas partiu em direção a novos interesses musicais. Comprou um aparelho de som e começou a montar sua própria discoteca de CDs, composta, em sua maioria, por bandas e artistas do *pop/rock* americano e inglês. Na companhia de colegas de escola, passou a frequentar shows de bandas de *rock* que, eventualmente, se apresentavam em Celle e redondezas.

Aos poucos, reaproximou-se do violão e, principalmente, através de partituras cifradas para o instrumento, começou a montar um repertório de canções. A partir desse momento, desenvolveu estratégias próprias de aprendizado e delineou mais claramente zonas de interesse musical, focadas em especial na canção popular. Assim, narra:

Comprava CD das coisas que eu gostava. De música popular mesmo. [...] Aí, eu quis tocar as músicas que eu gostava de ouvir, que era dessas bandas. O que eu fiz? Peguei o violão de volta, peguei cifras e comecei a cantar e tocar músicas. E a partir daí – eu acho que eu tinha uns dezoito, dezenove anos –, peguei o violão, comecei a cantar essas músicas, engatei mais esse caminho de eu procurar os conhecimentos que eu queria. Ai eu percebi, também, o

que tinha faltado no ensino daquela professora de piano. [Eu pensei] 'poxa, dá pra fazer a mesma coisa no piano e no violão'. Fazer os acordes, fazer os acompanhamentos, fazer um improviso... daí, eu achei bacana. Foi aí que eu descobri um... digamos, um caminho autônomo com a música (Anna, E1).

Ao regressar dos EUA, Anna foi trabalhar como voluntária numa ONG, organizando seminários tanto para intercambistas estrangeiros, que vinham para Alemanha, como para alemães, que estavam indo estudar em outros países. O contato com pessoas que, como ela, tinham o gosto por “outras culturas, [outras] línguas”, ajudou-a na decisão de embarcar para mais uma viagem. Porém, dessa vez, optou pela América Latina, pois as histórias que ouvia dos intercambistas descreviam-na como um lugar com “um temperamento diferente, mais alegre, mais solto”.

4.1.3 Do lado de baixo do Equador

Após concluir o ensino médio, aos dezenove anos foi para Recife/Pernambuco, onde ficou um ano realizando trabalho voluntário na ONG Comunidade Vida Nova, mantida com recursos de uma congregação religiosa alemã, cujo objetivo era dar abrigo e educação a jovens de 12 a 18 anos, em situação de rua. A partir de atividades organizadas em conjunto com outros educadores, nas quais a música estava inserida, Anna teve contato com uma abordagem de ensino mais “descontraída, relaxada, sem pressão, na brincadeira [...], lúdica” (E1). Pôde, assim, vivenciar uma metodologia com um caráter mais inclusivo, não focada na produção de virtuosos.

Para além das atividades desenvolvidas na ONG, a vida cultural/musical da cidade foi para ela algo também revelador:

[...] as pessoas nas calçadas, nos barzinhos... Eu achava uma coisa tão legal, a música presente na vida das pessoas, na sociedade, de uma maneira tão tranquila, sabe?! Relaxada... aí e eu achei isso muito bom. É algo com o que, realmente, eu me identifiquei... [...] O papel que a música tinha na sociedade, no que eu percebia lá (Anna, E1).

Anna reconhece que esse primeiro contato com uma “abordagem mais lúdica [...] mais humana”⁶¹, com esse “outro jeito de encarar a música”, foi decisivo para suas futuras escolhas: “o que me fez seguir na música foi esse meu primeiro contato com o Brasil” (E1).

Após o período de intercâmbio em Pernambuco, Anna retornou à Alemanha. Seguindo o curso usual para uma jovem de sua idade, após completar os estudos básicos, chegou a hora de ingressar no ensino superior. Para Anna, fazer uma graduação em música era uma opção que não se apresentava. Segundo ela, em seu país, “a formação acadêmica se limita à música erudita [e ao] *Jazz*” (E1), porém, nenhum dos dois gêneros seria a “sua praia”. Ainda que tenha obtido uma formação elementar de piano, o repertório de concerto, o qual ela possuía alguma familiaridade, não era exatamente aquilo que lhe encantava. Quanto ao *jazz*, Anna resume: “eu nunca tive muito contato [...], não fazia parte do meu mundo (E1)”.

Na Alemanha, segundo Anna, aqueles que optam por uma formação acadêmica musical “são pessoas que estudam numa estrutura boa desde os quatro anos de idade (E1)”, ou então, em muitos casos, são estudantes oriundos de famílias de músicos. Para complementar, as duas culturas musicais predominantes nesses cursos, o *jazz* e a música erudita, ao demandarem a incorporação de um determinado sistema de *habitus* (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005), configuram-se em dois universos inacessíveis para quem, como ela, não teve acesso aos meios e instrumentos necessários à sua decodificação e incorporação.

A escolha pelo curso de Antropologia Cultural e Social na Universidade Livre de Berlim⁶² dá-se pelo interesse por culturas distintas, despertado a partir de suas experiências como intercambista. Nessa universidade, optou pela antropologia da música, como linha de estudo. Com isso, realizou um movimento consciente, unindo uma paixão nova – a antropologia –, com uma antiga paixão – a música. Projetando um possível retorno ao Brasil, matriculou-se também em algumas disciplinas no Instituto Latino-Americano dessa universidade. A opção por unir duas áreas de seu interesse, antropologia e música, acabou por intensificar seus vínculos com o Brasil,

⁶¹ Fala extraída de depoimento colhido no vídeo do Recital de Encerramento do Semestre 2013.2 – Apresentação da “Banda Pop”, em 06/07/2014.

⁶² No original: *Bachelor of Arts Sozial- und Kulturanthropologie e Freie Universität Berlin*. Em ambos os casos, a tradução para o português foi da própria entrevistada.

pois ela via aqui uma possibilidade de campo de estudos. Assim, retornou para mais um ano de intercâmbio, desta vez em Fortaleza/CE.

Contudo, Anna revela que a motivação inicial para conhecer o Ceará não teria sido os estudos, mas sim o *surf*, o qual passou a praticar em uma viagem a Portugal. Ainda que o novo esporte tenha sido o que lhe motivara para essa segunda vinda ao Brasil, Anna acabou tendo experiências significativas no campo da música. Durante sua permanência, teve a oportunidade de participar do Coral da UFC, grupo de destaque na cena cultural local, cuja proposta contempla montagens de espetáculos que integram música e trabalho cênico, com ênfase na cultura popular brasileira⁶³.

Empolgada com essa experiência, regressou a Berlim com a ideia de realizar seu trabalho de conclusão de curso, tendo o Coral da UFC como campo empírico. Assim, com o apoio de sua universidade e com uma bolsa do Serviço de Intercâmbio Acadêmico Alemão⁶⁴, retornou a Fortaleza e, durante o período de três meses, realizou o trabalho de campo junto a esse grupo.

A partir dessa e das experiências anteriores no Brasil, Anna passou a vislumbrar a possibilidade de iniciar aqui um projeto de formação musical acadêmica. Comparando com a realidade que conhecia, encontrou um sistema mais aberto no que tange à aceitação de práticas musicais distintas em relação àquelas que, segunda ela, são hegemônicas no sistema acadêmico musical alemão. Conforme referido, conheceu uma abordagem pedagógica que qualifica como “mais tranquila, mais lúdica”, com um foco menor no virtuosismo. Ainda que não desconheça a existência de “muitos problemas” no sistema educacional brasileiro, Anna parece ter encontrado aqui seu espaço.

Ao final da segunda entrevista, fez um breve e emocionado resumo de sua vida na Alemanha, rememorada através de seu depoimento para esta pesquisa, no qual, em contraste com o que aqui encontrou, auxilia na compreensão das razões (SCHUTZ, 1979) pelas quais escolheu o Brasil para realizar o sonho de uma formação musical acadêmica:

⁶³ Detalhes em: <<http://www.ufc.br/cultura-e-arte/projetos-artisticos/2051-coral-da-ufc>>.

⁶⁴ Órgão vinculado ao Ministério de Relações Exteriores da Alemanha, o “Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) é a maior organização promotora de intercâmbio acadêmico do mundo. Fundado em 1925 e reaberto em 1950, o DAAD já concedeu mais de 1,5 milhão de bolsas de estudo, tanto para alemães quanto para estrangeiros”. Disponível em: <<http://www.daad.org.br/pt/18378/index.html>>. Acesso em 15 jul. 2015.

[...] eu revivi com você toda a experiência de criança aluna, de jovem adulta na Alemanha. Aí quando eu me lembro disso eu acho tudo, assim, muito doido às vezes... essas coisas lá do meu interior, essas experiências ruins que eu tive, um ambiente precário mesmo. [...] resumindo, a professora de piano não ensinava bem o quê que eu queria; o coral, [cantava] um repertório que não tinha nada a ver comigo... o radinho não mostrou pra mim amplas possibilidades de som. Essas coisas assim, todo um ambiente carente. Depois que eu fui lá na universidade, [na disciplina de] musicologia, o professor passava umas coisas de percepção, solfejo. A galera chorava desesperadamente dentro de sala [de aula]. Achei aquilo um absurdo. Pra que isso, pelo amor de Deus, porque que precisa tratar o ser humano assim, por uma coisa assim? (Anna, E2)

4.2 Benício: uma forma de expressar as coisas que sente

Conheci Benício em minha primeira visita ao curso, quando tive a oportunidade de observar aulas e conversar com cerca de duas dezenas de estudantes. Na ocasião, pude expor detalhes acerca das intenções de pesquisa, bem como ouvir breves relatos sobre suas trajetórias musicais. Partindo do princípio de que todas as histórias poderiam trazer conteúdos pertinentes a este trabalho, conforme já assinalado, acabei me concentrando em determinados aspectos, como o interesse e a disposição inicial em colaborar demonstrados por alguns. Entre esses, encontrava-se Benício, estudante de teclado de CTIM do IFCE.

Beirando os quarenta anos de idade, ele é o mais velho dos colaboradores desta pesquisa, aproximando-se mais da minha geração do que da maioria de seus colegas. Ainda que minha posição, enquanto pesquisador e professor, seja hierarquicamente distinta a de todos eles, esse fator ajuda a explicar o tom um pouco mais simétrico de nossa comunicação – ele frequentemente me chamava de “meu velho”!

Benício não gosta de ser rotulado como roqueiro. Apesar de usar cabelo comprido e comumente vestir camisas pretas, com estampas de bandas e artistas do gênero, diz ter um gosto musical variado, indo do *blues* à MPB, passando pelo *jazz*, entre outros estilos. Entretanto, fica evidente tanto em seu visual, como na sua fala, a existência de um recorte associado ao universo do *rock*, em especial a uma cultura musical e comportamental que se remete os anos de rebeldia, entre as décadas de 60 e 70.

4.2.1 Socialização musical familiar: o pai músico

A música chegou para Benício a partir de sua própria casa. Seu pai é músico e apesar de hoje em dia ter diminuído consideravelmente o ritmo de trabalho, foi através dessa atividade que durante um grande período da vida proveu o sustento da família, atuando principalmente em bandas de baile, entre outras frentes de trabalho musical.

Benício recorda de um violão no qual o pai eventualmente tocava. Foi nesse instrumento que recebeu os primeiros ensinamentos dele, conforme ele conta:

[Ele me ensinou] os acordes básicos, maiores, menores... Daí ele saía pra trabalhar e deixava: 'ó, toma os acordes aqui pra você ir treinando e tal' [...] Aí quando eu mostrei a primeira música pra ele, ele ficou pasmo: 'pô, começou a aprender a tocar violão um dia desses já tá compondo, que história é essa?' [riso]. Eu: 'não, não é difícil não, não é difícil não pai' (Benício, E2).

Sobre isso Gomes assinala que momentos de aprendizagem musical dentro do ambiente doméstico, "podem ser significativos para aqueles que, ao longo de suas histórias de vida, realizaram, concomitantemente, suas histórias profissionais como músicos (GOMES, 2009, p. 194)", como de fato, ocorreu com Benício.

Seu despertar para a música deu-se aos 13 anos de idade, quando descobriu a obra do compositor e intérprete baiano Raul Seixas. Seu pai, na época, trabalhava em uma loja na qual tinha acesso a lançamentos em discos de vinil. Benício pouco se interessava pelas novidades que ele levava para casa, porém, ao escutar pela primeira vez um LP⁶⁵ desse artista, pensou: "Pô, isso é legal!". O impacto dessa descoberta o marcou profundamente e, assim, continuou pedindo para que o pai lhe trouxesse novos discos "daquele cara lá, aquele maluco" (E1).

Seu interesse não se restringiu aos aspectos puramente musicais do novo ídolo, pois as letras de suas canções também lhe foram impactantes em igual medida. Isso lhe ajudou a desenvolver também o gosto pela literatura: "eu comecei a

⁶⁵ Abreviatura do inglês Long Play, disco de acetato cuja capacidade de tempo é de cerca de vinte minutos de gravação em áudio para cada lado.

aperfeiçoar a coisa de ler mais, de procurar mais referências literárias pra ler, pra tentar escrever” (E1).

Com a descoberta do *rock* de Raul Seixas, veio uma motivação extra para tocar violão. Contudo, para ele, essa aproximação com o instrumento esteve conjuntamente associada ao ato de criar suas próprias composições, como relata:

[...] minha vivência começou com o *rock*... e também uma coisa que eu acho massa do Raul [é que] ao mesmo tempo que me deu vontade de tocar, me deu vontade de compor. Eu vi aquelas letras bacanas, eu ‘pô, isso é muito massa’. [...] Então assim, quando eu comecei a tocar, meu pensamento era [de] compor. Veio ligado às duas coisas: tocar e compor (Benício, E1).

Sua condição física possivelmente tenha se constituído como um importante fator em sua relação com a música. Benício é portador de uma doença congênita cujos sintomas lhe acompanham desde o nascimento. Esta lhe atinge os membros inferiores, fazendo com que ele necessite de muletas para se locomover. Ao ser questionado sobre a forma como essa condição se relaciona com sua história em torno da música, ele responde:

[...] já nasci... me vi assim, com esse problema de locomoção. Veio de criança mesmo [...]. Eu acho que [essa condição me] aproximou [da música]. Eu acho, não. Eu tenho certeza que aproximou, sim... Porque em vez de eu tá na rua jogando bola eu tava em casa aprendendo a tocar violão. Em vez de eu tá na rua eu tava em casa. Então, graças a Deus, o tempo que eu tava em casa me despertou a fazer música e isso serviu também como uma forma de expressar as coisas que eu sinto. A música serve pra eu expressar isso (Benício, E2).

Dessa forma, ao tentar explicar seu movimento em direção ao fazer musical – seu projeto – como uma forma de expressão de si, de seu “mundo”, o relato de Benício, na perspectiva de Schutz (1979), abre caminhos para a compreensão dos significados de suas ações passadas, bem como das razões que passaram a organizar seus planos e projetos futuros.

4.2.2 Das culturas musicais juvenis ao ingresso na profissão

A década de oitenta mal havia terminado. Era um tempo em que o *pop/rock* nacional, através de bandas como Paralamas do Sucesso, Legião Urbana, Titãs, Engenheiros do Hawaii, entre outras, imperava junto ao grande público, com forte investimento da mídia e da indústria fonográfica⁶⁶.

Foi nesse contexto que o adolescente Benício teve suas primeiras incursões pelas bandas locais, formadas essencialmente por jovens que, como ele, tinham nesses grupos a fonte de seu repertório e inspiração. Os componentes desses grupos muitas vezes eram arregimentados aparentemente pelo acaso, porém unidos por um conjunto de afinidades, construindo e constituindo uma comunidade de sentido, marcada pelo recorte de uma cultura juvenil, localizada e datada.

[Eu] começava a tocar violão e passava um cara na rua que também tocava violão... e ficava aquela coisa de fazer amizade através da música. [...] [Assim] a maioria dos meus amigos veio através da música. 'Ah, eu conheço um cara que toca violão', 'eu conheço aquele cara que toca violão também', 'eu conheço outro cara que toca...'. Então, fui juntando [gente], formei uma banda... (Benício, E1)

Após algumas experiências com bandas *covers*⁶⁷, sua primeira banda autoral com algum destaque no circuito local chamava-se Wicca, de inspiração mística e pré-cristã⁶⁸. O grande feito do grupo foi a obtenção do terceiro lugar em um festival promovido pela prefeitura de Fortaleza/CE, ao interpretar uma composição de Benício. A Versos Lisérgicos, sua banda de maior projeção local, surgiu após a dissolução da Wicca e formou-se tendo como base os mesmos integrantes da anterior. Benício conta que o grupo tinha uma proposta mais aberta às influências de gêneros distintos.

[...] a 'Versos' era uma coisa mais *blues, rock 'n roll*, aquela coisa mais Creedence⁶⁹, com um pouco mais de pegada. [...] A gente fazia um trabalho autoral. Subia no palco e tocava duas horas. Uma hora e meia era só de música nossa e aqui, acolá, a gente tocava alguma coisinha que influenciava a gente (Benício, E1).

⁶⁶ DAPIEVE, Arthur. BRock: o *rock* brasileiro dos anos oitenta. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

⁶⁷ Grupos que se dedicam a tocar músicas de artistas e bandas consagradas.

⁶⁸ Ver <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wicca>

⁶⁹ Creedence Clearwater Revival, banda de *country rock* da Califórnia/USA.

A Versos Lisérgicos chegou a gravar uma demo⁷⁰, tocar em festivais, ter algum reconhecimento dentro de um circuito específico e, eventualmente, receber remuneração por suas performances. Porém, após a saída de um dos integrantes, amigo e principal parceiro de Benício, o grupo acabou se dissolvendo, pois Benício não via mais sentido em continuar sem ele.

[...] a época que a gente parou era a época que a gente mais tava aparecendo aqui em Fortaleza e foi a época que apareceu essa oportunidade dele fazer o doutorado, e na época ele já era casado... Então, [isso] acabou pesando mais... [daí ele] abandonou, deixou de lado. Deixou de lado, acho que é mais apropriado (Benício, B2).

Entre a dissolução da Versos Lisérgicos até o ingresso no curso, passaram-se cerca de dez anos. Durante esse período, ele arrumou um emprego como fiscal de horários em um terminal de ônibus municipal. As atividades musicais tornaram-se um pouco mais escassas, limitando-se em algumas experiências como professor de violão, incluindo os trabalhos no *home studio*⁷¹ que montou em sua casa, no qual passou a produzir trabalhos de outros artistas e bandas, além de eventuais *jingles*⁷².

4.2.3 Delineamento de uma identidade

Benício nunca gostou de trabalhar “na noite⁷³”, tocando sucessos e fazendo animação em bares e restaurantes. Ao longo de sua trajetória esteve sempre envolvido em projetos com bandas que tocavam repertório formado basicamente por composições próprias. Sua ligação com a música, como referido, parece obedecer um impulso de intervenção autoral.

Para Benício, a música lhe fornece uma renda complementar, pois vive de uma aposentadoria por invalidez de seu antigo trabalho como fiscal nos terminais de

⁷⁰ “Demo tape ou fita demo é uma gravação musical demonstrativa amadora, feita em estúdio ou não, sem vínculo com gravadoras, para estudos musicais, ou primeiras propostas do que futuramente pode vir a ser um álbum de música”. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Demo_\(música\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Demo_(música))

⁷¹ Estúdio doméstico de gravação e produção de áudio.

⁷² Termo de origem inglesa que significa peça musical publicitária.

⁷³ Cantar/trabalhar na noite: atuar profissionalmente com música no período noturno e em espaços como cafés, bares, restaurantes, boates, etc.

ônibus municipais. Entretanto, a música parece ocupar um importante espaço em sua vida, como ele mesmo avalia:

[...] essa coisa da importância da música, da grandiosidade da música na minha vida foi [acontecendo] naturalmente, foi quando... à medida que eu fui percebendo que o que eu tava fazendo tava me dando muito prazer e o que eu tava fazendo tava conquistando outras pessoas... me direcionou a isso (Benício, E1).

Fazendo uma retrospectiva de sua trajetória, Benício lamenta não ter, desde cedo, se dedicado com mais afinco ao estudo musical, pois reconhece ter se dispersado e não ter dado a devida atenção à sua formação profissional:

[...] eu terminei o segundo grau e daí então eu fiquei naquelas assim: 'ah vou parar um ano, ficar um ano sem estudar e depois eu volto a estudar, faço uma faculdade e tal...'. E, meu amigo, esse ano sem estudar levou muito tempo, eu perdi muito tempo, perdi muito tempo, perdi muito tempo... foi na época que eu comecei a trabalhar [nos terminais de ônibus como fiscal] (Benício, E1).

Como referido, Benício fez muitas amizades através da música, demonstrando se identificar com o ambiente artístico-musical. Seu movimento atual de qualificar o trabalho com produção de bandas e outros projetos com os quais se identifica, tentando, assim recuperar aquilo que ele define como tempo perdido, parece revelar uma busca de afirmação e reencontro com os pares do meio musical de Fortaleza.

4.3 Eduardo: “a música foi uma maneira de me libertar”

Depois de Benício, Eduardo é o mais velho dos colaboradores desta pesquisa. Com trinta e três anos, é casado e trabalha como professor de história na rede pública municipal de Fortaleza. Coursou o ensino fundamental e médio também na rede pública de ensino e nela permaneceu durante a graduação e pós-graduação, quando licenciou-se em História e obteve o título de mestre em Educação, ambos pela UFC. Por ocasião da segunda entrevista, em outubro de 2015, acabara de ingressar no doutorado em educação nessa mesma universidade.

Sua trajetória escolar aponta para um deslocamento econômico-social, especialmente por considerar o fato de que seus pais não chegaram ao nível superior de ensino. Oriundo das camadas médias da população, sua mãe é “dona de casa” e não completou o ensino fundamental, enquanto o pai, possui formação de nível médio como Técnico em Contabilidade. De suas duas irmãs mais novas, apenas uma delas, a mais velha dentre as duas, é formada em Recursos Humanos em uma faculdade privada, enquanto a outra possui o nível médio.

Assim como Anna, além da música, Eduardo e eu temos em comum uma identidade enquanto pesquisadores. Somando-se possíveis identificações de gênero, acredito que tais fatores contribuíram para nossa aproximação, ainda que, no que tange aos limites desta pesquisa, estejamos em posições diferentes: eu pesquisador, ele colaborador. Por ocasião de sua segunda entrevista, registrei algumas impressões a esse respeito:

[...] em determinados momentos estabelecemos uma relativa simetria nas posições. Isso, creio, não comprometeu seu relato no sentido de direcionar sua fala, ou até mesmo dificultar o retorno ao papel de entrevistado. Pelo contrário, conferiu a seu discurso sentidos que dialogavam com a pesquisa, pois eram imbuídos de uma instrumentalização qualificada por sua trajetória acadêmica (diário de bordo, 13/10/2015).

Sobre sua particular relação com a música – um dos temas que transversalizou seu depoimento – chamou-me atenção a forma como ele constrói sua identidade de músico. Após nosso primeiro contato, em minha primeira visita ao curso, pude observar através de sua página pessoal no Facebook que, apesar dos poucos registros de suas atividades musicais, na foto escolhida para identificar seu perfil, Eduardo aparecia de óculos escuros, empunhando uma guitarra em situação de performance. Seu próprio endereço eletrônico comunica uma identidade musical: edu---guitar@---⁷⁴. Somando-se ao fato dele não viver de música, nem aparentemente ter uma agenda de shows e apresentações frequentes, senti-me diante de um enigma: quem é o músico Eduardo? Como se manifesta? Qual seria seu projeto? Como o curso se inseriria nesse projeto? Percebi que para alcançar tais

⁷⁴ Por questões de privacidade, o endereço está incompleto.

respostas necessitaria seguir os rastros dessa história, desvendando os “alinhamentos” e “desalinhamentos” contidos em sua narrativa (PAIS, 2005, p. 72).

4.3.1 Paisagens sonoras em família

Não obstante ao fato de não ter notícia de músicos na família, com exceção do avô que, segundo seu pai, era bancário mas tocava trombone em bandas de frevo na cidade de Recife, no estado de Pernambuco, a música não era ausente de seu ambiente familiar. Entre outras referências, Eduardo recorda dos discos de Chico Buarque e as coletâneas de música “erudita” que seu pai ouvia, da paixão de sua mãe por Roberto Carlos e do cantor de carimbó paraense Pinduca, o qual escutava pelo rádio no tempo em que a família morou em Tucuruí, no estado do Pará.

Eduardo conta que com a “irmã do meio” nunca teve grandes afinidades musicais. Já com a caçula, ele desenvolveu uma parceria que se iniciou no compartilhamento de gostos e se estendeu às suas primeiras experiências como músico, conforme ele conta:

[A irmã do meio] gostava mais de forró, já minha irmã, que se dava melhor comigo, [a mais nova], já entrou mais nesse âmbito do *rock*... A gente chegou a ser metaleiro e frequentava muito a cena metal daqui, ia junto pros shows. Aí ela começou a querer estudar, a querer cantar e entrou numa escola de música que é ali no centro, no Parque da Criança: Escola de música Luís Assunção. Ela começou a estudar canto lá... e aí eu acho que muito desta afinidade levou a gente por caminhos parecidos (Eduardo, E2).

Ainda que durante algum tempo tenham trilhado lado a lado o mundo da música, colaborando mutuamente em diversos projetos por bares e restaurantes da cidade, passados alguns anos, a irmã cantora acabou seguindo por outros caminhos, encerrando sua “carreira” como musicista.

4.3.2 Os primeiros acordes

Sua aproximação com o fazer musical deu-se na adolescência. Atraído pelo *rock* da época, em especial o *hard rock* do Guns ‘N Roses e o *grunge* do

Nirvana, reforçado por novos laços com jovens de sua idade, Eduardo quis aprender a tocar guitarra. A despeito da família não ter condições de arcar com o custo desse instrumento, nem tampouco com os equipamentos periféricos necessários à sua prática, como amplificador e caixa de som, sua obstinação o fez superar esses obstáculos, como ele mesmo conta:

[...] meu amigo comprou um violão e aí eu fiquei naquela vontade de aprender a tocar guitarra. Vendo aqueles solos do Slash [guitarrista do Guns 'N Roses], eu botei na cabeça que eu queria aprender a tocar guitarra. Mas aí o pai não podia comprar. Nessa época eu ajudava ele numa banca de revista. Ele tinha uma banquinha de revista e aí todo dia eu ia deixar o almoço dele e ficava lá ajudando, ele me dava uma pontinha, como se diz, algum dinheiro, eu fui juntando esse dinheiro aí eu comprei... meu primeiro instrumento foi uma guitarra, uma guitarra Tonante [risos] (Eduardo, E2).

Dessa forma, com a ajuda de um tio que entendia de eletrônica, Eduardo passou a tirar os primeiros sons de sua nova guitarra em um amplificador improvisado, ligado ao aparelho de som da família, um “Semp Toshiba”.

Assim como Anna, que conserva ativo o primeiro violão, adquirido aos treze anos de idade, o primeiro violão de Eduardo ainda lhe acompanha. Entretanto, de início, as condições desse instrumento, herdado do mesmo tio que já havia lhe ajudado na montagem de seu *set* de guitarra, não eram as melhores, como ele recorda:

[...] esse meu tio tinha um violão também que é aquele Giannini que eu uso. Esse violão tava dentro dum guarda-roupa lá guardado e ele tinha colocado um encordoamento de aço. Aí ele pegou e me deu o violão porque ele não usava, ele começou a aprender também... desistiu... me deu o violão, o violão tava muito... muito baqueado. Eu tive que tirar as cordas de aço porque tava arrebentando ali onde tem as tarraxas. Aquelas peças onde a gente enrola a corda, tava tudo quebrando por causa do aço, tava empenando o violão. Eu tirei tudo, botei nylon e comecei a estudar o violão e a guitarra em paralelo (Eduardo, E2).

Assim, “na marra, na força de vontade”, Eduardo deu seus primeiros passos no aprendizado do instrumento, “pegando revistinha de cifra, correndo atrás de material com os amigos, [de forma] autodidata, estudando sozinho, se juntando com uns amigos pra tocar, tentando formar uma banda. Coisas desse tipo” (E1).

4.3.3 Os primeiros projetos

Junto com amigos e colegas do tempo de escola, vieram os primeiros esforços para formar uma banda. A primeira delas, intitulada Los Caçadores de Preá, não passou do segundo ensaio. Após algumas tentativas, a primeira chance de “subir num palco” veio através de um convite para substituir o guitarrista de uma banda *cover* da cantora americana Janis Joplin, da qual sua irmã mais nova fazia parte. Apesar de ter durado pouco – apenas dois shows –, Eduardo reconhece nessa experiência um importante marco na superação de sua timidez, a qual lhe acompanha desde muito cedo, como ele ressalta:

Essas duas apresentações foram as duas primeiras vezes que eu subi em palco pra me apresentar e foi muito difícil devido a timidez muito grande. Foi assim um desafio pra mim, mas foi importantíssimo também pra superar barreiras, porque essa questão da timidez ela tem muito a questão da ansiedade, de você se bloquear por antecipar as experiências. Como eu fui vivendo essas experiências, elas foram me ajudando a melhorar bastante (Eduardo, E1).

Contrariando o que comumente é associado às profissões artísticas, e diferentemente de alguns dos relatos aqui analisados, a trajetória de Eduardo parece não evocar um “chamado”, apresentando-se relativamente desvinculada de um compromisso com este (ADENOT, 2010). Em sintonia com parte das trajetórias contemporâneas no campo das artes, as quais são observadas por Adenot (2010, p. 9), sua história com a música, bem como as motivações envolvidas nesta, estariam pouco relacionadas a uma “vocação” artística. Aparentemente, o que move Eduardo situa-se numa dimensão de superação pessoal. Ele admite que a música, além de lhe proporcionar um canal de expressão, acabou entrando em sua vida a partir de uma função “terapêutica”, ao lhe expor às situações em que necessitou “lidar com a insegurança”, conforme ele relata:

[...] a coisa primordial é a seguinte: eu sempre fui uma pessoa que teve muita timidez, [era] extremamente tímido, na minha infância, no meu período escolar eu sofria muito com isso. Timidez extrema. [...] eu lembro que minha mãe disse que uma das professoras havia chamado a atenção do meu pai que ele poderia ter me levado num

psicólogo, pra me acompanhar, porque eu tinha um problema de socializar com as outras crianças. Então, primeiro, a música ela foi uma maneira de me libertar dessa situação. Seria uma maneira de me expressar e tentar superar essa dificuldade de interagir com as pessoas, que eu sempre tive. Então ela teve, digamos assim, fim terapêutico (Eduardo, E1).

Por consequência, o fazer musical acabou por ser um importante canal socializador, oportunizando-lhe encontros com seus pares: “eu comecei a tocar, tocava com os colegas, juntava gente pra tocar músicas ao violão, pra cantar” (E1).

Seguindo em seus primeiros projetos, grande parte deles de curta duração, Eduardo destaca aquela que talvez tenha sido sua primeira investida, com um caráter mais profissional, ainda que inserido em uma relação de trabalho de natureza precária: o duo formado com um amigo, com o qual tocou por cerca de dois meses em um restaurante junto à praia. Eduardo recorda:

[...] ele fazia voz e violão e eu acompanhava com a guitarra. A gente fazia aquele esquema de tocar na noite, tocava lá na praia num restaurante. [...] A gente recebia o *couvert* [artístico]⁷⁵ que eles pagavam. Às vezes não dava nada, às vezes dava alguma coisa, às vezes a gente saía de lá só com a janta (Eduardo, E1).

Ainda no campo da música, em um período anterior ao seu ingresso no CTIM, Eduardo teve algumas experiências como professor particular. Em uma delas, chegou a dar aulas de iniciação ao contrabaixo elétrico para um colega de faculdade: “eu não era contrabaixista, mas a técnica que eu tinha do violão dava pra dar uma iniciação [na parte] da coordenação motora, da digitação, da postura... eu passei um pouco disso pra ele” (E2). Noutra ocasião, deu aulas de violão para uma prima de sua esposa em troca de aulas de inglês: “desse período foi bacana também porque eu pesquisei bastante material didático, eu meio que fiz um projeto de apostila” (idem).

4.3.4 A música em “paralelo”

⁷⁵ *Couvert* artístico: valor cobrado por bares, restaurantes e casas noturnas referente à apresentações artísticas.

Eduardo, ao sair do ensino médio, chegou a prestar vestibular para Música na UECE. Entretanto, ao ser reprovado numa das etapas do exame de ingresso, a qual avalia habilidades e conhecimentos específicos da área, deparou-se com a distância que separava suas práticas musicais daquilo que estava sendo exigido como pré-requisito para ingresso no curso, conforme ele conta:

[Na época, pensei:] ‘eu tenho que fazer vestibular, eu gosto de música’. Me inscrevi na UECE, mas aí veio a grande decepção [pois] eles tem um teste de aptidão musical e você tem que ter uma base, uma base formativa, de conhecimento formal de música mesmo. E aí eu me saí muito mal na prova, porque o que eu estudava não era o suficiente (Eduardo, E1).

Após essa “grande decepção”, Eduardo chegou à conclusão de que, naquelas circunstâncias, caso optasse por insistir no ingresso em uma graduação na área da música, teria que “correr atrás de muita coisa”. Na medida em que Fortaleza, bem como a grande maioria das cidades brasileiras, não possui um sistema público e gratuito de ensino musical, as alternativas que lhe restavam para uma preparação mais adequada diante de um novo vestibular situavam-se no âmbito do ensino privado, como é o caso do Conservatório Alberto Nepomuceno, citado por ele como exemplo. Entretanto, segundo sua avaliação, esse caminho não lhe era acessível devido a sua então condição econômica.

Dessa forma, buscou nas “humanidades” uma alternativa. Entretanto, seu ingresso junto ao ensino superior deu-se somente após a quinta tentativa, conforme ele relembra:

Não passei no teste de aptidão e fui fazer vestibular pra filosofia, não passei também no vestibular pra filosofia. Por quê? Caiu uma ficha na minha cabeça: a escola pública é muito precária. Então eu comecei a pensar: ‘puxa vida, eu era um frequentador de escola’, mas eu nunca fui um estudante, digamos assim. Eu não tinha uma formação que me desse condições para competir com outros candidatos. Então eu comecei a trabalhar, fazer cursinho e tentei procurar alguma outra área que tivesse afinidade comigo e que fosse um pouco mais acessível do que a questão musical [...]. Então eu passei a prestar vestibular pra história... Eu entrei no meu quinto vestibular, passei pro curso de história no ano 2005 (Eduardo, E1).

Eduardo criou-se em um “ambiente cultural [relativamente] favorável” (NUNES, 2003, p. 248), o que parece ter sido fator importante para o desenvolvimento do seu gosto e interesse pelo fazer musical, sobretudo num plano mais profundo do que as práticas circunscritas no âmbito do lazer (TRAVASSOS, 1999, p. 123-124). Entretanto, os capitais culturais musicais (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005) por ele até então adquiridos ao longo de suas socializações não lhe eram suficientes para torná-lo apto a ingressar numa graduação em música, de acordo com sua própria avaliação.

Retornando mais uma vez ao pensamento de Bourdieu, agora nas palavras de Setton, o sistema escolar enquanto estrutura de reprodução de sistemas de poder limita “o acesso e o pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas”, pois cobra destes “algo que eles não possuem”, ou seja, mede e avalia capacidades a partir de “um [específico] conhecimento cultural anterior”, obtido através do *habitus* de classe (SETTON, 2010b). Desse modo, caso Eduardo conseguisse superar as barreiras iniciais de ingresso, por ocasião da referida primeira tentativa, é possível antever algumas dificuldades em prosseguir com êxito num curso superior de música, principalmente nos moldes do que ainda é possível encontrar dentro das universidades brasileiras. Afinal, como lembra Pais, uma aparente “igualdade de oportunidades” nem sempre se reverte em “igualdade de resultados” (PAIS, 2005, p. 27-28).

Ainda que seu projeto inicial tenha se alterado, considerando as circunstâncias acima descritas e analisadas, Eduardo efetivamente sempre manteve uma relação estreita com o fazer musical, mesmo que, num primeiro momento, de forma solitária: “a música estava caminhando em paralelo comigo, nunca deixava de lado a guitarra nem o violão também, sempre procurando tocar alguma coisa, aprender alguma coisa..., [mas] sempre sozinho mesmo” (E1). Por outro lado, passou a desenvolver alternativas criativas e originais – táticas, na perspectiva de Certeau (1994) –, em especial a partir de suas novas escolhas dentro do campo acadêmico o qual prosseguiu.

Desde a graduação até seu recente processo de doutoramento, procurou sempre temas de pesquisa relacionados à música, dentre eles a vida e obra de Alberto Nepomuceno, o coral da UFC enquanto “escola de música”, a história de vida da professora e regente Izaíra Silvino, entre outros.

Dentro desse processo, Eduardo conta que seu projeto com o CTIM fora motivado pela necessidade de buscar uma “formação musical mais sólida”, pois sentia a necessidade de “formalizar” os conhecimentos obtidos de maneira “autodidata” e aprofundá-los. Assim, com maior propriedade, ele poderia desenvolver seus estudos, os quais envolvem fenômenos musicais.

4.4 Humberto: “a música sempre chama”

Conheci Humberto, estudante de violão do CTIM, na manhã do primeiro dia de minha primeira ida ao campo, em maio de 2014, durante uma aula de Treinamento Auditivo III. Na ocasião, enquanto conversava a respeito da pesquisa com os cinco estudantes presentes, fazia pequenas anotações, à medida que cada um deles se apresentava. Sobre Humberto escrevi: “toca na noite; vive de música; [aprendeu] partitura no curso; [ministra] aulas de violão particular; [trabalhou no Projeto] Mais Educação⁷⁶; [toca em] festas particulares” (diário de bordo, 07/05/2014).

No dia seguinte, tive outro contato com sua turma durante a aula de Informática Musical Básica, onde pudemos conversar um pouco mais. Na ocasião, Humberto me contou, entre alguns outros detalhes, que seu pai era um músico “autodidata” e que com ele tinha iniciado na profissão. Desses dois primeiros encontros, surgiu nossa aproximação: eu querendo escutar suas histórias e ele querendo contá-las a mim.

4.4.1 Socialização profissional em família

Como “músico da noite”, seu pai sustentou a família durante boa parte da vida atuando em bailes e festas, cantando e tocando violão e teclado. Foi ele o

⁷⁶ “O Programa Mais Educação [...] constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 12 jan. 2017.

grande responsável pela introdução do Humberto no meio musical. Das primeiras socializações de cunho doméstico até a completa imersão na profissão, as marcas dessa relação entre pai e filho podem ser percebidas ao longo de seu depoimento.

Humberto reconhece no pai um exemplo de superação, um modelo que lhe serve de inspiração:

[...] ele veio do interior e pelo o que ele conta, no começo foi bem complicado, o pessoal dizia ‘ah, tu vai passar fome com esse negócio de tocar’. E ele comprava aquelas caixonas e aquele som enorme e não tinha carro. Ele disse que levava aquilo nos ônibus, no pau de arara... e é bem complicado né?! Na época, pessoal [era] autodidata. [No] interior, aprendendo a tocar... viver disso era bem complicado. Na época que ele conheceu minha mãe ele já tocava e passou um bom tempo da vida vivendo só disso. E isso me inspira bastante, [pelo] esforço em si... (Humberto, E2).

O movimento de Humberto em direção a uma formação acadêmica, materializada através de seu ingresso no CTIM, entre outros aspectos, pode ser entendido como parte de uma estratégia de superação do modelo de aprendizagem do pai, um músico que, segundo ele, “de teoria, não entende nada” (E1). Entretanto, essa superação pode ser interpretada como um projeto iniciado pelo próprio pai, ao incentivar – ainda que, num primeiro momento, sem grande sucesso – o estudo de música do filho quando ainda criança.

Dessa forma, diferentemente da família investigada por Gomes (2009), não se trataria aqui de um projeto focado na perpetuação de uma tradição familiar – não que essa tradição não estivesse em jogo –, mas, fundamentalmente, no aperfeiçoamento e superação de um modelo de formação musical e seu conseqüente potencial de mobilidade através da aquisição de capitais culturais distintivos (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005).

Na infância, movido pelo desejo do pai de lhe proporcionar uma iniciação no estudo musical, Humberto teve duas rápidas e aparentemente pouco motivadoras experiências formativas. A primeira fora no Conservatório Alberto Nepomuceno, onde fez aulas de piano. Posteriormente, com um colega e amigo de seu pai, obteve algumas aulas de violão.

De sua iniciação ao piano, Humberto relata ter aproveitado pouco. Por volta dos seus dez anos de idade, o pai, acreditando que o filho “tinha futuro”, fez sua

matrícula no tradicional e renomado Conservatório Alberto Nepomuceno, a fim de que Humberto fizesse aulas desse instrumento. Porém, por representar um custo elevado para o padrão de vida familiar e por não ter demonstrado maior interesse e dedicação aos estudos, essa experiência durou pouco.

Algum tempo depois, teve o primeiro contato com o estudo do violão. Seu pai, por acreditar que com ele o filho acabaria não se dedicando satisfatoriamente, encaminhou-o para ter aulas com um colega. Ao recordar dessa época, Humberto comenta que, como qualquer criança de dez, onze anos, o que ele queria mesmo “era brincar”. Logo, seu desinteresse pelo estudo do instrumento teria forçado uma interrupção precoce nas aulas, como ele mesmo narra: “eu era uma pessoa muito dispersa. Na época eu acho que eu não me empolgava. Eu era muito disperso e aí acabou que eu não... acho que o próprio professor desistiu de mim” (Humberto, E1).

4.4.2 O despertar para o violão

Foi somente por volta dos quatorze anos de idade que Humberto começou a “pegar o violão, mesmo”. Ele recorda o encantamento despertado por uma canção de Chico Buarque, a qual teria sido desencadeadora desse processo. Ele, assim, relata, o momento em que o “chamado” musical (ADENOT, 2010), “bateu” em sua porta:

Meu contato com música, de eu começar a gostar, de querer aprender, foi assim: meu pai tinha um CD do Chico Buarque. Ganhô, comprou, não me lembro... e aí tinha uma música que era Gení e o Zepelim. Foi a primeira música, o primeiro MPB que eu gostei... aí eu ‘putz, isso é legal demais, adorei’, Gení e o Zepelim, adolescente, mesmo... foi aquilo ali. Bateu, sabe? Aí eu... meu pai tinha aquelas revistinhas de cifra, e eu [entendia] já um pouquinho, aí fui pegando, e tinha uma só do Chico Buarque. Aí eu escutava o CD e ficava tocando as músicas, tentando pegar. Eu já comecei pegando as músicas mais complicadinhas... [...] Eu comecei pelo complicado, eu não tive o fácil primeiro. (Humberto, E1)

Como Humberto bem identifica, as canções de Chico Buarque, marcadas geralmente por complexidades harmônicas (advindas, em grande parte, da Bossa Nova) e rítmicas (com seus sambas, marchas, boleros, choros, etc.), não seriam um repertório usual para um violonista iniciante. Entretanto, seu grande interesse por

esse complexo tipo de canção foi determinante para que ele tivesse justamente, nesse tipo de repertório, o marco inicial de sua paixão por tocar o instrumento.

As primeiras experiências de atuação musical ocorreram por volta dos dez anos de idade, cantando esporadicamente ao lado do pai, em eventos e festas. Nessas ocasiões, à medida que ia aprendendo as primeiras músicas ao violão, passou também a fazer pequenas intervenções solo, como relata:

Eu comecei a tocar em festas e eventos primeiramente com meu pai. Desde pequenininho eu vi ele tocando. Meu pai já toca há um bom tempo na noite e às vezes eu cantava com ele. Pequeninho eu cantava. Pivetinho... era tão menino, [tão] afinadinho. Aí... desde essa época que eu já gostava. Aí comecei a tocar com ele numa festinha ou outra, depois que aprendi a tocar o violão... [...] Aí ele me levava e aqui e acolá, eu pegava o violão e tocava uma, duas músicas, que era o que eu sabia... (Humberto, E1)

4.4.3 O músico: “eu vivo disso”

Por volta dos seus dezesseis anos de idade, Humberto passou a fazer participações como “*backing vocal*”⁷⁷ da banda Os Maias, formada pelo pai, um tio e mais dois outros músicos, chamada. Segundo ele, o grupo, especializado em Jovem Guarda,⁷⁸ chegou a ter algum prestígio na cidade de Fortaleza, tornando-se uma referência local no gênero. Com o fim da banda, continuou a fazer participações, cantando e tocando ao lado do pai, durante mais algum tempo.

O primeiro trabalho solo surgiu de forma inesperada. Numa determinada ocasião, ao dar uma canja⁷⁹, foi pego de surpresa com um convite para atuar sozinho em um restaurante. Mesmo sem ainda ter repertório para poder tocar e

⁷⁷ Em português: vocal de apoio. Função de reforço e/ou acompanhamento vocal junto a um solista de um grupo.

⁷⁸ O movimento musical Jovem Guarda teve sua origem no programa homônimo em 22 de agosto de 1965, sua estreia na TV Record de São Paulo. Apresentado pelos cantores e compositores Roberto Carlos, Erasmo Carlos e pela cantora Wanderléa, teve enorme popularidade, ditando moda e alterando costumes entre os jovens das camadas médias brasileiras. Fonte: <www.dicionariompb.com.org>

⁷⁹ A expressão “dar uma canja” tem origem controversa. Em uma de suas versões, esta teria origem na década de sessenta, em São Paulo, entre os músicos frequentadores do Clube dos Amigos do Jazz, cuja sigla era CAMJA. O clube deixava os instrumentos musicais à disposição dos músicos que lá frequentavam, sem que estes necessitassem levar os seus. Assim, tocar no CAMJA, gradualmente teria sido transformado em “dar uma canja”. Fonte: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/dar-canja-434842.shtml>>

cantar durante as três horas seguidas, Humberto conseguiu dar conta de tal empreitada. Ele conta o episódio em detalhes:

[...] um dia eu passando na rua vi um cara tocando, dei uma canja, que eu gostava muito de tocar... eu dei uma canja lá e o cara: 'rapaz, tu toca na noite?'. Aí eu meti a cara. Na verdade eu nunca tinha tocado só, aí eu disse 'toco'. Aí ele: 'pois tu pode vir aqui na semana que vem pra tocar? A gente tá precisando dum músico'. Isso, numa churrascaria. Aí eu disse: 'posso sim'. Aí foi uma das semanas mais loucas da minha vida, que eu peguei uma [pilha] de part... na época, partitura não, só de cifras, né... aí um monte de música e fiquei estudando e eu: 'meu Deus, o quê que é eu vou tocar?'. Era pra tocar três horas e eu não tinha repertório pra três horas de jeito nenhum... aí mesmo assim eu me virei, fiz uma pastinha, separei um monte de cifras e deu certo. Aí passei um tempo tocando lá, e depois disso eu comecei a tocar... Isso não faz tanto tempo já que eu comecei a tocar sozinho. Acho que já tá com uns cinco anos. Tinha já os meus vinte anos de idade, aproximadamente (Humberto, E1).

Passados pouco mais de cinco anos do episódio, marco em sua profissionalização, no qual teve que dar conta de tocar e cantar sozinho durante uma jornada inteira de trabalho, Humberto contabiliza hoje um repertório memorizado de mais de seis horas de duração. Ele credita o domínio dessa grande quantidade de músicas à prática profissional adquirida ao longo dos anos. Cantando e tocando violão em festas particulares, restaurantes e nos mais variados eventos, Humberto tira daí seu sustento: "eu vivo disso".

A precocidade, característica da profissão em música, apontada por autores como Pichoneri (2006), Segnini (2007) e Morato (2009), é uma das marcas da história de Humberto. Aos vinte e seis anos de idade, fala com propriedade de suas experiências profissionais. Entretanto, apesar da música ter sempre estado presente em sua vida, suas práticas profissionais não se restringem a esse campo. Antes de defini-la como atividade profissional exclusiva, Humberto exerceu uma série de outros trabalhos, conforme ele conta:

[...] eu venho de uma família pobre, classe média baixa - ... [minha família] já passou por algumas dificuldades e eu sempre desde novo fui muito dedicado ao trabalho. Então, eu sempre tive que trabalhar. Já trabalhei entregando leite numa bicicleta... Acordava antes do sol nascer e ficava até a hora de ir pra escola, ia de bicicleta, passava o dia todinho trabalhando. Já trabalhei com extintor de incêndio, com tudo que você possa imaginar, de servente, de pintor, fazendo

sanduíche num trailer. Eu bem novinho fazia sanduíche num trailer com o meu tio, pra ajudar em casa... (Humberto, E1).

Após várias experiências de trabalho informal e temporário, ingressou no Curso Técnico em Transações Imobiliárias do IFCE em Fortaleza no qual chegou a se formar e a trabalhar como corretor de imóveis por um curto período. Humberto reconhece que o seu projeto como corretor de imóveis, entre outros, era guiado exclusivamente pela necessidade de sobrevivência. A partir do momento em que botou na balança sua realização pessoal, a música passou a ser prioridade:

[...] a música sempre chama, sabe? Ela sempre me chamava. [...] na época eu [estava] fazendo outras coisas acho que muito pra ganhar dinheiro, sabe? A questão do dinheiro em si, não só do prazer. Depois eu vi que o maior prazer é trabalhar fazendo o que [se] gosta, isso é maravilhoso. (Humberto, E1)

É justamente o cumprir a esse chamado, em tom quase transcendental, associado à paixão e ao prazer, que Adenot (2010) reconhece como componente distintivo socialmente atribuído à vocação artística. Não obstante, a relação de Humberto com a música, além da referida obediência a um chamamento (idem) também é movida por um certo grau de pragmatismo, sobretudo quando ele diz que sempre viu o trabalho musical como uma possibilidade de ganhar a vida:

[...] sempre tive tocando... talvez no início eu não tivesse tanto esse foco daquilo como trabalho, mas no geral acho que, por meu pai também ser músico, eu também vi a música como forma de ganhar dinheiro, porque o meu pai, [em] boa parte da vida, sustentou a casa com isso. [...] a minha infância todinha, a minha vida foi sustentada... da minha e da minha mãe. Minha mãe também saiu do emprego muito cedo pra cuidar de mim, quando eu era bebê... minha vida foi sustentada por música, então sempre vi ela também como uma forma de ganhar dinheiro (Humberto, E1).

Reiterando, a música sempre esteve presente em sua vida, de maneira que fica difícil delimitar o início de sua profissionalização, embora se possam destacar alguns momentos significativos desse processo, como o episódio do trabalho na churrascaria. Entretanto, Humberto identifica que a decisão de se dedicar exclusivamente à profissão musical ocorrera a cerca de dois anos, antes de seu ingresso no CTIM, período em que deixou de lado as demais frentes de trabalho.

Em retrospectiva, Humberto avalia estar no caminho certo e feliz ao contabilizar a aceitação por parte daqueles que prestigiam seu trabalho.

Portanto, a partir da fala de Humberto, e retornando a Adenot (2010, p. 5), é possível interpretar que o exercício de sua “vocação” resulta em uma satisfação de mão dupla entre ele e seu público:

[...] eu já tinha passado por vários empregos quando eu tomei essa decisão de viver ganhando fazendo o que eu gosto. Isso foi muito importante pra mim, hoje eu me sinto uma pessoa muito feliz, muito realizada com o meu trabalho, acho meu trabalho maravilhoso, acho o melhor trabalho que existe na face da terra é o meu porque eu ganho dinheiro pra fazer aquilo que eu gosto. É incrível. Às vezes eu toco, o pessoal aplaude, converso com pessoas novas, sabe, eu sou... particularmente, eu sou muito elogiado, todo mundo gosta de receber elogio, né?! E é muito legal as pessoas virem falar com você, virem te elogiar, tratam você bem, na maioria dos lugares. Nem todos, claro... mas na maioria [das vezes] tratam você bem, você ainda recebe pra aquilo, pra fazer o que gosta, é uma maravilha. Muito legal (Humberto, E1).

Na perspectiva desse movimento de afirmação é que parece entrar o desejo de uma qualificação profissional, manifestada pelo ingresso em um curso de nível técnico-profissional em música.

4.5 Lucas: “muito mais talento pra música do que pra física”

Conforme dito no capítulo referente à metodologia, Lucas, ainda que de maneira não planejada, foi o primeiro a ceder seu depoimento dentre os demais estudantes que participaram deste trabalho. Identificado como uma espécie de Taso⁸⁰, a exemplo de Preto, colaborador chave da pesquisa de Stecanela (2010), Lucas foi um agente fundamental para minha inserção ao campo, bem como, a exemplo de todos os outros, um colaborador ativo e interessado ao longo de todo o processo.

⁸⁰ Em referência ao informante base com o qual Sidney W. Mintz desenvolveu sua etnografia no Barrio Jauca, em Porto Rico. Ao discorrer a respeito da dimensão subjetiva das pesquisas de cunho qualitativo, esse autor descreve a relação travada com Taso durante o trabalho de campo: “Como ‘escolhi’ Taso para recompor uma história de vida? A história é mais simples do que parece: eu não escolhi Taso, ele me ‘escolheu” (MINTZ apud STECANELA, 2005, p. 143).

A exemplo de Anna, a passagem de Lucas pelo CTIM parece ter deixado significativas marcas tanto nele, como no próprio espaço. Muito participativo e popular entre colegas e professores, em minhas idas ao campo, foi sempre uma figura onipresente, dentro e fora do espaço acadêmico, antes e depois da conclusão do curso. Ainda que resguardado meu papel enquanto pesquisador, nossa relação, em especial via Facebook, se estendeu para além dos limites deste trabalho, principalmente no que se refere aos assuntos sobre eventos e materiais ligados ao violão, bem como sobre os novos projetos artísticos de ambos.

4.5.1 O despertar para a música

Apesar de Lucas acreditar que algumas pessoas, incluindo a ele, tenham uma “pré-disposição” para música e que isso seja “uma coisa natural”, em vários exemplos ele comenta que em sua casa havia um “ambiente” altamente favorável ao aprendizado musical.

A história de Lucas, o caçula de uma família de quatro irmãos, sendo três homens e uma mulher, assemelha-se a de muitos outros músicos, os quais tiveram seu primeiro contato com o aprendizado do instrumento no próprio ambiente doméstico (GOMES, 2009). Num contexto onde a música ocupava um lugar de prática corrente, obteve, em especial, junto aos dois irmãos homens, os quais já tocavam violão, não apenas os primeiros ensinamentos musicais, mas também acesso a uma série de materiais, como CDs, revistas, partituras e livros. Um “tesouro”, segundo ele, o qual, aos poucos, foi tomando posse.

Sendo o mais velho de seus irmãos ligado ao repertório “erudito” e o outro pertencente à “praia da música popular”, Lucas familiarizou-se com uma ampla gama de referências e estilos, passando pouco a pouco a construir o seu “próprio acervo” de preferências pessoais.

Como um momento fundante de seu despertar para a música, ele recorda que, por volta dos seus dez anos de idade, ao escutar um CD com um solo do guitarrista Brian May, da banda *Queen* – um dos tantos itens musicais disponíveis em sua casa –, ficou “absolutamente encantado”.

Lucas reconhece uma ligação entre o despertar de sua “vocaçãõ” (ADENOT, 2010) e o fato dessa e de tantas outras músicas já comporem seu

estoque afetivo, antes mesmo dele ter consciência disso. Assim, como ocorrera com Brian May, ele lembra que ao (re)descobrir a música de Bach⁸¹, sua segunda paixão, reconheceu naqueles sons algo que já lhe era familiar por intermédio, muitas vezes, dos comerciais de TV.

Logo, de maneira difusa, porém sistemática, um conjunto de fatores lhe foi favorável para o desencadeamento de disposições musicais específicas (LAHIRE, 2008; SETTON, 2008, 2010).

4.5.2 A descoberta do violão

O encontro de Lucas com o violão, apesar deste estar sempre por perto, foi um processo que necessitou passar por algumas etapas até se realizar por completo. De início, aquilo que o atraía musicalmente parecia não ter voz nesse instrumento, já que, desde muito cedo elegeu o repertório erudito dos grandes compositores europeus do passado como modelo a ser perseguido. Como na época desses mestres o violão moderno não existia, ou era praticado de maneira incipiente por alguns poucos aficionados, seu interesse recaiu primeiramente sobre outros instrumentos, como ele mesmo relata:

[...] as músicas de Bach foram escritas para cravo [...] para órgão. Músicas de Mozart foram escritas para piano. Beethoven escreveu pra piano também. Nenhum deles escreveu para violão. [...] O violão clássico, de início, era uma coisa desconhecida pra mim (Lucas, E1).

Como não identificava o violão como um instrumento legítimo para dar voz ao repertório “clássico”, Lucas, por algum tempo, teve outras aspirações direcionadas ao órgão e ao piano, pois estes comportavam uma literatura musical na qual Lucas reconhecia como própria desse estilo.

O primeiro instrumento que desejou aprender foi o órgão, possivelmente, por conta de seu encantamento pelas peças de Bach para esse instrumento. Como o acesso a um órgão era algo muito distante de sua realidade, acabou recorrendo a um “teclado velho” e a um violão, ambos pertencentes ao “acervo familiar”. Lucas encontrou neles o suporte para suas primeiras investidas musicais.

⁸¹ Johann Sebastian Bach.

Assim, como as obras de Bach, Mozart e Beethoven incitaram-lhe o desejo de tocar instrumentos utilizados por esses autores, o encanto com os virtuosos da guitarra elétrica – o músico sueco Yngwie Malmsteen, em especial – acabou sendo responsável por um maior contato com o violão. Dos quatorze aos dezenove anos de idade, ele tocava esse instrumento “como guitarrista”, trocando as polifonias de Bach pelas “melodias, escalas e arpejos” inspiradas no músico sueco e seus congêneres.

O interesse pelo repertório especificamente violonístico deu-se após a descoberta de obras ligadas aos mestres do instrumento, como, por exemplo, os violonistas David Russel, Paco de Lucia, Rafael Rabello, Yamandu Costa, entre outros. A partir disso, Lucas começou a enxergar o “violão como violão, mesmo” e a estudá-lo com afinco e dedicação.

4.5.3 Um caminho solitário

De seu envolvimento inicial com o estudo do instrumento até sua primeira experiência de aprendizagem com um professor de música, por volta dos vinte anos de idade, a trajetória de Lucas ocorreu de forma consideravelmente solitária. Nas suas palavras, ele explica: “a minha educação musical era dentro do quarto, com 13 anos eu já tinha um quarto só pra mim, então, nem com meus irmãos eu podia compartilhar isso...” (E2). Em plena adolescência, época em que seus progressos no violão começaram a se tornar evidentes, o intercâmbio musical com os próprios irmãos mais velhos já não era algo tão frequente como outrora, muito por conta dos outros caminhos tomados por estes. Enquanto um “já não morava mais em casa”, o outro “já tava no mestrado em matemática [...], cumprindo com exigências de caráter acadêmico [...] então, ele já não tava tão cultivando a cultura do violão” (Lucas, E2).

De forma semelhante, entre seus contemporâneos de ensino médio, Lucas parecia também não encontrar parcerias que estivessem sintonizadas com suas demandas, bem como com seus avanços no instrumento, como ele recorda:

[...] quando eu tinha 13, 14 anos, eu geralmente tocava melhor que os meus colegas. Por ter tido contato com um certo repertório, eu já tinha uma maturidade musical que eles não tinham, eu tinha um entendimento, uma compreensão do violão que eles não tinham. [...]

Eu fazia coisas que pra mim eram simples, mas pra eles: ‘caramba, [como] você toca desse jeito, Lucas?!’ (Lucas, E2).

Seu depoimento revela um conjunto de práticas formativas de cunho solitário e disciplinado, as quais remetem às atitudes de “devoção à música” observadas por Travassos (2002, p. 9) em sua investigação. Segundo a autora, esse tipo de estudante tende a desenvolver:

[...] uma atitude de devoção à música, que se manifesta como devoção a um instrumento, ao canto ou à composição: é a concentração dos esforços num determinado tipo de prática musical que define o perfil. A relação que o devotado mantém com a música envolve sacrifício, disciplina e, no limite, sofrimento (TRAVASSOS, 2002, p. 9).

Entretanto, esse “perfil”, em alguma medida observado em Lucas, pareceu consideravelmente menos frequente entre os demais estudantes com quem travei contato ao longo desta pesquisa, incluindo outros entrevistados. Estes, em sua maioria, tiveram suas primeiras experiências musicais socializadoras de forma comunitária, seja em família, na igreja, escola, bandas marciais, ou em grupos de *pop/rock*, etc.

4.5.4 A caminho da música: “O que vai te fazer feliz”

Antes de entrar no CTIM, logo após o término do ensino médio, Lucas chegou a frequentar por alguns semestres o curso de Licenciatura em Física. Entretanto, ao se deparar com uma abordagem que pouco lhe fazia sentido, problemas de infraestrutura, falta de comprometimento dos professores e estudantes, entre outras questões, ele passou a se sentir “cada vez mais empurrado pra fora do curso”. Assim, seu afastamento definitivo coincidiu com os primeiros semestres do curso.

Entretanto, o rompimento por ele experienciado não ocorreu isento de conflitos, como ele recorda:

Foi traumático, muito traumático, porque na época eu tinha 19 anos. [...] Esta era uma experiência que eu nunca tinha tido na vida e eu sempre fui muito apegado a padrões, sabe?! Eu pensava: ‘poxa,

entrar na faculdade com 18 anos, me formar com 21, não sei o que...'. Tudo tinha um tempo certo na vida pra acontecer, tudo tinha um período delimitado pra acontecer (Lucas, E2).

O episódio narrado por Lucas, remete às trajetórias juvenis não lineares, observadas por Pais (2005), as quais são frequentemente marcadas por fraturas, rompimentos, obliterações e desvios de toda ordem. Na época, essa dinâmica, porém, ainda não lhe fazia sentido, não compunha seu estoque de conhecimentos (SCHUTZ, 1979), conforme ele comenta: “eu não tinha a maturidade pra pensar dessa forma, também não tinha experiências que me [levassem] a pensar dessa forma” (Lucas, E2).

Lucas conta que o câmbio de projetos se efetivou após perceber que tinha “muito mais talento pra música do que pra física”. Esse “chamado” em direção à música (ADENOT, 2010), não foi apenas ouvido por ele, mas também ecoou na percepção de pessoas próximas, de acordo como ele recorda: “‘larga isso [o curso de física], vai fazer música. Aproveita suas potencialidades’. E o que você pode fazer melhor é o que vai te fazer feliz⁸²” (Lucas, E2).

Assim, com vinte anos de idade, abandonou o curso de Física e prestou exame de seleção simultaneamente para os cursos de Licenciatura em Música, na UECE, e Técnico em Instrumento Musical – Violão, no IFCE. Com o ingresso nessas duas instituições, obteve suas primeiras experiências no estudo musical orientado: “Foi a primeira vez que eu entrei numa escola de música”.

4.6 Marcelo: negociando projetos com a vida

Juntamente com Benício e Eduardo, Marcelo compõe o trio de colaboradores com mais de trinta anos. Trinta e dois, no período de sua segunda e última entrevista, para ser exato. Conhecemo-nos em minha primeira ida ao campo, por ocasião da observação realizada na disciplina de Treinamento Auditivo, junto aos estudantes do SII.

⁸² A aliança da vocação, enquanto chamamento, aliada à autorealização através do desejo e desempenho, conforme visto no capítulo teórico desta pesquisa, é observada por Adenot (2010) como fundamental para a estruturação do ideal do artista romântico, o qual, de certo modo, ainda se manifesta nos dias de hoje.

Nossos contatos foram marcados pela cordialidade. Marcelo sempre demonstrou interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa, o que facilitou em muito todo o processo, desde o agendamento das entrevistas até a revisão de seu conteúdo. Seu depoimento foi marcado por um forte cunho emocional e confessional, o que de certa forma vai ao encontro da percepção de que, em boa medida, o desejo de falar de si, entre outros aspectos, foi um motivo determinante para a participação de todos os estudantes aqui focalizados, incluindo ele.

Químico de formação, músico por inclinação, Marcelo equilibra as demandas da vida prática, através de seu emprego na empresa estatal Petrobras e de sua atuação multiface (LUDOVICO, 2007) em projetos de diversas ordens entre bandas marciais, fanfarras, grupos de forró, *reggae*, frevo, blocos de carnaval, entre outros. Tem no trombone seu principal instrumento, mas toca com desenvoltura uma série de outros, como flauta, trompete, sanfona e teclado, sendo este último o foco de seu estudo no CTIM.

Entre outros aspectos, sua trajetória chama atenção pelo sentido emocional de sua ligação com a música, seu senso de responsabilidade e pragmatismo no que tange às questões de subsistência, além da obstinação e criatividade com que maneja e remaneja seus projetos.

4.6.1 Lembranças sonoro-musicais: uma família sem música?

Não obstante ao fato de não haver músicos em sua família, nem ao menos alguém que toque algum instrumento musical, Marcelo carrega consigo uma lembrança dos tempos de criança a qual parece ter marcado de forma definitiva suas futuras inclinações musicais. Segundo ele, as práticas musicais eram praticamente ausentes no seu ambiente familiar: “na minha casa não se ouvia música” (E2). Foi a partir da convivência com um tio, que morou junto com a família por um breve período, que remontam suas primeiras e significativas memórias musicais:

Ele era um cara muito simples, trabalhava de trocador de ônibus e morava com a gente, morava com o meu pai, morávamos eu, ele, meu pai e minha mãe. E aí eu lembro que as primeiras músicas que

eu ouvi foi porque ele chegava do trabalho e colocava as músicas [do rádio pra escutar] (Marcelo, E2).

Dentre os mais variados estilos escutados de forma involuntária, em especial através do rádio do tio, Marcelo localiza na música dita “brega”, mais especificamente nas sessões onde havia solos de metais, em especial, a gênese de seu vínculo com estes instrumentos e, por consequência, com as práticas musicais comumente associadas a esses. Apesar do repertório variado escutado pelo tio – que podia ir, por exemplo, de Raul Seixas a Pink Floyd –, Marcelo conta que:

[...] o que ficou na minha cabeça foram as músicas bregas... [risos] Porque elas eram mais presentes, sabe? Essas eu ouvia mais. E tem umas músicas bregas que - as que eu me lembro mais -, dessa época, que tinha muito metal, tinha muito aquelas coisas... [cantando uma melodia]. Aquilo ali, cara, eu ficava: ‘poxa, que legal!’. Aí quando entrava a letra, eu: ‘pô, por que não volta praquela parte?’ [risos]. [...] Então, eu acho que apesar de não ter ninguém na família [que fosse] músico, que me mostrasse música, ouvir música a partir desse universo casual... Na verdade ele tava colocando a música que ele queria e eu tava ali ouvindo. Mas alguma coisa ali já me chamava a atenção (Marcelo, E2).

Nessa narrativa é possível identificar a importância das ações difusas, silenciosas, invisíveis, não intencionais, na apreensão e incorporação de hábitos musicais e no seu potencial formador, dentro de um conjunto amplo de experiências constituintes do processo de socialização (GOMES, 2009; LAHIRE, 2001; 2008; 2011; SETTON, 2008; 2010; 2015).

Outro relevante aspecto de sua fala destaca que, de acordo com a teoria subjetiva da ação humana de Schutz (1979), ao reconhecer nas lembranças, aparentemente prosaicas em torno dos “instrumentos de sopro soando”, uma referência daquilo que passou a perseguir ao longo de sua trajetória, Marcelo parece localizar num ponto do passado as razões que guiaram suas escolhas e projetos futuros.

4.6.2 As “dores da vida” e a música

Marcelo perdeu a mãe com dez anos de idade e, junto com a irmã mais nova, foi morar com a avó. A sensação por ele invocada desse período a de perda

de “chão”, uma espécie de vácuo existencial, uma perda de referência. Como consequência, passou a vagar solitário pelas ruas de Fortaleza, conforme ele conta:

[...] minha mãe faleceu no final do ano, já próximo das festas de final de ano e eu estava de férias, então passei essa época de férias toda muito no ócio, muito... a palavra certa é vagando mesmo [...]. Eu pegava um ônibus de um canto ia pro outro e passava o dia assim e aí minha vó ficava louca (Marcelo, E1).

Ao reiniciar o ano letivo, ia à aula pela manhã, enquanto à tarde continuava “sem ter o que fazer”. Passou, então, a frequentar a escola em seu período inverso, atrás de algo que, de início, talvez, nem ele mesmo soubesse o que era. As atividades lá oferecidas eram diversas, em geral, ligadas ao esporte, como futebol, basquete. Entre tantas opções, “tinha a fanfarra...”. Foi numa dessas idas aparentemente fortuitas à escola que teve seu primeiro contato com o maestro e o consequente ingresso nesse grupo:

Eu morava em frente à escola, atravessava uma pista pra ir... eu lembro de eu ir pra escola à tarde, pra ir só andar mesmo na escola. E aí escutei o maestro tocando lá numa sala, na sala de música, escutei ele tocando. E aquilo ali eu: ‘poxa, que legal!’. No mesmo instante eu fui conversar com o maestro e perguntar como é que fazia pra entrar [na banda] (Marcelo, E2).

Além de frequentar as aulas no turno da manhã, passou a ter suas tardes preenchidas com os ensaios da banda, a qual era constituída por uma variedade limitada de instrumentos. Ao ter ampliada a paleta instrumental do grupo, a “coisa começou a render”, segundo Marcelo. Iniciou aí a história de sua aproximação com o trombone:

[...] quando eu comecei, era aquela fanfarra mesmo de percussão e instrumento de sopro, [uma] corneta com um pisto só, que você tinha uma escala limitada. Tinha um repertório de músicas que se tocava e só podia ser tocada aquelas músicas. Tinha só um pisto, então não tinha muito acidente que você conseguisse fazer com um único pisto no instrumento... Eu lembro que na época eu tocava o instrumento que era um cornetão. Tinha uma campana do mesmo tamanho da campana de um trombone. Você tocava como se fosse um trompete mas ele só tinha um pisto. Era muito limitado o repertório, era um repertório de marcha de desfile cívico. E depois a fanfarra evoluiu pra

uma banda de música e aí eu passei a tocar trombone de vara (Marcelo, E2).

De forma análoga a história de Eduardo, que encontrou no fazer musical uma dimensão terapêutica, que lhe permitiu melhor superar sua timidez crônica, a relação que Marcelo passou a ter com a música forneceu-lhe uma sensação de “preenchimento de vida”, reforçada pelo citado reencontro com sensações vividas na infância, através da sonoridade do naipe dos sopros (flauta, trompete, trombone, sax..), tão característica desse tipo de formação instrumental:

[...] sempre tive paixão por todos os instrumentos de sopro, acho muito bonito. A música que me encanta, que me agrada, ela tem a puxada do instrumento de sopro, sabe...? Tem gente que gosta da percussão. Quando a vibração do instrumento de percussão bate na pessoa, ela já se sente animada. Eu trago muito comigo essa coisa dos instrumentos de sopro. Quando ouço um instrumento de sopro o colorido da música já muda (Marcelo, E2).

Essa descoberta conferiu-lhe uma nova identidade, ofereceu-lhe caminhos, acolheu suas dores. A descoberta do trombone e seus afins, o compromisso com a banda e o consequente contato com uma cultura musical específica, permeada por um forte sentido de organização, onde uma considerável massa sonora trabalha na direção de uma unidade, resgatou-lhe um sentido de integridade perdido por ocasião da morte da mãe:

Acho que a música ela deu uma... suplantou muita coisa sabe? Preencheu espaço. Aquela tarde que eu tinha vaga, ela não era mais vaga, ela era preenchida com música. Era preenchida com espaço musical. E é isso, eu não tive a oportunidade de ser influenciado, de ser estimulado musicalmente [em casa], mas quando eu tive eu agarrei, passou por mim eu [disse] ‘é aqui’ (E2). [Hoje] eu tenho a música como algo muito, muito próximo de mim, no sentido de acolher. De certa forma ela me acolheu e também, ela é muito próxima a mim no sentido de acolher, como uma amizade em que você diz: ‘eu entendo o que você tá sentindo, mas vai passar, fica aqui... vamos fazer outras coisas juntos que isso é mais uma dor da vida’. A gente... a gente não deve se demorar nas dores da vida, sabe? (Marcelo, E1).

Marcelo reconhece que essa oportunidade, referida por ele, tem na figura tanto da escola, como na do maestro da banda, um protagonismo fundamental,

sobretudo pela “formação cultural” obtida na primeira e por uma espécie de “bombardeio” de “informação musical”, conferida pelo segundo. Marcelo reconhece que a oportunidade a qual ele refere tem na figura tanto da escola, como na do maestro da banda, um protagonismo fundamental, pela “formação cultural” obtida na primeira, e pela espécie de “bombardeio” de “informação musical”, conferido pelo segundo. Ele recorda que, a partir de seu ingresso na banda, a escola, que era da rede privada de ensino, ofereceu-lhe uma bolsa integral. Sentir seu trabalho musical valorizado, ainda que muito distante de uma relação profissional, foi, segundo ele, um fator que lhe abriu portas para suas futuras escolhas: “a minha vó passou a não pagar mais o colégio pra mim. E aí pronto, depois disso eu tinha certeza de querer formação em música” (E1). Do outro lado, com o maestro da banda, Marcelo passou a ter acesso a um variado acervo de estilos musicais e intérpretes, os quais na era pré-internet não eram de fácil acesso.

A partir desses materiais, a exemplo de outros entrevistados, como Benício, com Raul Seixas; Eduardo, com Slash; Humberto, com Chico Buarque; Lucas, com Brian May, para citar somente aqueles cujas trajetórias foram tratadas até esse ponto, Marcelo elege o trompetista americano de *jazz* Chat Baker como uma importante referência musical, segundo suas palavras:

[...] eu fui bombardeado pelo maestro com a informação musical. E aí comecei a ouvir Miles Davis, Arturo Sandoval, Gleen Müller... Porque nessa época era uma coisa assim: não existia a facilidade que se tem agora. Então eu ficava: ‘cara, me arranja a tua fita, me arranja a tua fita pra eu gravar’. Então ele arranjava, ele trazia uma fita do... eu lembro que ele tinha uma fita só do Arturo Sandoval, eu tinha uma outra fita do Ray Conniff, desses caras, ícones dos instrumentos [de metal] Miles Davis... por exemplo. Eu me emociono até... [quando lembro] da primeira vez que eu escutei o Chat Baker. Porra cara, eu disse assim: ‘o quê que eu fiz a minha vida toda que eu não escutei esse cara?’. [...] É esse cara aqui que é ‘o cara’. Eu acho assim, eu devia ter escutado ele desde os meus três anos de idade, sabe? Eu sou muito fã do Chat Baker (Marcelo, E2).

4.6.3 Caminhos que formam

Como mencionado, Marcelo reconhece na prática musical das fanfarras e das bandas marciais, nas quais ele participou tanto na sua escola como em outros colégios da cidade, o *locus* de sua formação inicial, bem como a origem de sua

identidade como músico. Das tantas experiências por ele vivenciadas nesse tipo de formação, Marcelo destaca o aprendizado dos hinos de diversos países, conforme ele explica:

[No colégio] a gente sempre recebia visita de padres, aí tinha uma solenidade lá e a gente tocava o hino da Holanda pra receber os padres dessa congregação. Quando vinha padres de outras congregações também. Por exemplo, vinha padres da Itália, vinha padres da França e tal... a gente tocava o hino da França, tocava o da Itália... então acabei conhecendo hinos de diferentes outros países por conta disso (Marcelo, E2).

O processo de profissionalização de Marcelo ocorreu em paralelo a essas experiências. De acordo como frequentemente ocorre na profissão musical, ele aprendeu fazendo, e de maneira precoce (PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007; MORATO, 2009). Aos quatorze anos de idade, a convite e em companhia do maestro da banda de sua escola, passou a integrar o trio de metais da banda Nação Reggaera, com a qual realizou shows por inúmeras cidades da região, conforme ele recorda:

Tocava trombone, tinha um trio de metais [...]. Saia pra tocar no litoral do Ceará. Eu já toquei em todos os locais. Talvez umas duas ou três praias eu não tenha tocado, mas a maioria eu toquei. E o maestro tocava trompete, então a minha vó, eu acho, liberou justamente por isso, porque o maestro tava lá. E fazíamos eu, ele e um cara do sax tenor o trio de metais dessa banda. Aí toquei muito tempo com eles (Marcelo, E1).

Suas práticas se estendiam também a outros espaços e situações: “tocava também muito carnaval, marchinha, frevo e tal, essas coisas... tocava muito...” (E1) Essas frequentes *gigs* se estenderam também durante seu período de faculdade, o que acabou lhe ajudando a custear parte dos gastos com o curso:

[...] na faculdade eu ganhava dinheiro com a música, [mas] era só mesmo pra tirar xerox, pagar ônibus, pagar almoço, alguma coisa assim. Aí ganhava dinheiro com essas bandas de pagode, forró, essas coisas. Aparecia um bico e tal, alguma coisa, eu ia lá e fazia. Não sentava pra estudar as músicas, eu chegava lá, fazia dois ou três ensaios, pronto, já saia tocando. Também não tem muita dificuldade... vamos combinar que não tem muita dificuldade, né? (Marcelo, E1).

4.6.4 Entre a paixão e a realidade

Tomado inicialmente como uma estratégia de fuga de uma realidade a qual tinha dificuldade de lidar, a relação de Marcelo com a música foi gradualmente tomando outra dimensão, passando a se tornar parte de sua identidade e constituindo um projeto de vida. Talvez o grande projeto unificador de sentidos dentro de um sistema interligado e hierarquizado, em outras palavras, o princípio fundamental organizador do conjunto total de “seus planos” (SCHUTZ, 1979) foi viver a música.

No entanto, a viabilidade desse grande projeto, em confronto com a realidade que se impunha, fez com que Marcelo lançasse mão de uma série de estratégias – ou táticas, conforme discorre Certeau (1994). A partir desse ponto de tensão, seus movimentos futuros podem ser compreendidos pela perspectiva de constantes negociações entre motivações internas e externas (SCHUTZ, 1979).

Assim, ao concluir o ensino médio, embora já bastante envolvido com uma série de projetos musicais, Marcelo se colocou diante de dilemas comuns vividos por muitos jovens quanto à escolha de uma carreira musical. Segundo seu relato, a decisão em favor de um projeto alternativo teve em conta questões de subsistência econômica: “Eu queria fazer faculdade de música, e aí sempre rolam essas coisas: ‘e aí, vai fazer o que no vestibular?’, ‘ah ,vou fazer música’, ‘ah, e pra ganhar dinheiro?’” (E1). Então, após ponderar um conjunto de fatores, o projeto de uma formação acadêmica na área foi adiado.

[Eu] queria muito fazer música, mas acabei não fazendo por conta de outras pressões... não [só] pressões familiares, porque [elas] existiam também, mas [tinha] a questão de ter que ganhar a vida rápido, você ter que... você não poder perder muito tempo. Porque eu acredito assim: a música dá dinheiro? Dá. Tudo que você se dedicar dá dinheiro, você consegue viver bem, só que ela precisa de um tempo, ela precisa de um tempo e de uma certa dose de financiamento, digamos assim, você precisa de alguém que lhe dê o suporte financeiro... o mínimo que seja, sabe? [...] eu precisaria de um suporte inicial pra que eu pudesse estudar e depois andar com as minhas próprias pernas com o trabalho, que seria a música. Eu não tinha esse suporte. Eu não tinha esse suporte pra continuar... pra engatar os estudos e música e [assim decidir] ‘quero viver disso’ (Marcelo, E1).

Dessa forma, a falta de “suporte” evocada por Marcelo, somada à necessidade e urgência de “ganhar a vida”, conduziu-lhe a um projeto que pudesse parcialmente conciliar seus gostos e inclinações, ainda que noutra área, e que, ao mesmo tempo, lhe possibilitasse meios para, em paralelo, “investir na música”. Logo, ao concluir o ensino médio, prestou vestibular para Química na UFC. Em paralelo, ingressou no curso técnico de Química Industrial no CEFET – atual IFCE, “ou seja, nada a ver com música” (E1).

Foi justamente o diploma de nível técnico que lhe possibilitou o ingresso, via concurso, na Petrobrás, onde se mantém desde então. Indo ao encontro de suas preocupações de ordem prática, foi através desse emprego que lhe foi possível garantir a subsistência econômica, bem como dar um importante suporte financeiro à família. Por outro lado, passou a ter meios para financiar seus projetos musicais, como, por exemplo, a compra de instrumentos e equipamentos, e a retomada da ideia de uma formação acadêmica em música. Dentro dos limites e possibilidades encontrados, estes seriam indicativos de que os caminhos por ele escolhidos, em certa medida, conduziram-lhe aos objetivos almejados:

[...] aquela ideia lá do começo de que ‘vou ganhar dinheiro com a química pra investir na música’, de certa forma, deu certo. Esse pensamento, de certa forma, deu certo. Talvez não dá forma que eu queria, mas foi de uma forma boa, foi de uma forma amena (Marcelo, E1).

Como já observado por Moulin (apud FERREIRA, 1995, p. 30) e Borges e Pereira (2012, p. 79), a estabilidade econômica, gerada através de uma atividade de natureza diversa – no caso de Marcelo, o emprego na Petrobras – é frequentemente utilizada por artistas no subsídio de suas próprias obras.

Enquanto, Marcelo não vislumbra perspectivas viáveis para efetivamente passar a “viver só de música” (E1), vai administrando suas escolhas de maneira que consiga minimamente viabilizar sua “vocação” sem deixar de descuidar de suas responsabilidades familiares:

[Eu] até queria dispor um tempo maior pra isso, mas infelizmente a questão de precisar ganhar dinheiro, precisar da grana, me limita um

pouco. Mas eu não deixo de fazer, não deixo de estudar, eu não deixo de tá tocando, tá estudando, tá tentando aprimorar... e tem dado certo, sabe? Da forma que tá, tem dado certo. [Mas] eu não posso... até queria ter exclusividade praquilo. Mas a situação atual é essa: não parei de estudar, não parei de trabalhar (Marcelo, E1).

Retornando ao seu projeto de formação acadêmica em música, Marcelo conta que ao concluir a faculdade de química, já empregado na Petrobras, assim pensou: "pronto, agora eu vou fazer a minha faculdade de música, agora vai dar certo'. E aí não pensei duas vezes: 'vou fazer faculdade música'" (E1). Foi assim que ele ingressou no curso de Licenciatura em Música da UFC. Entretanto, devido a uma série de fatores, incluindo seu desinteresse em relação a uma formação docente, mas principalmente pela dificuldade de conciliação dos estudos com o sistema de turnos de seu trabalho, ao término do quarto semestre ele abandonou o curso, conforme explica:

[...] não deu pra mim, não deu pra mim por alguns motivos, primeiro: eu não queria ser professor, eu não tenho essa vontade de lecionar e o Eu fazia de tudo pra trocar os horários, pra inverter. Geralmente eu conseguia inversão num horário de madrugada. Então o quê que acontecia? Eu trabalhava de 23h as 7h, saia de lá ia direto pra faculdade, assistia aula até meio dia, ia pra casa, dormia, e já tinha que trabalhar de novo de madrugada. Aí no outro dia do mesmo jeito. Ou seja: eu tava na aula de corpo presente e não absorvia, não conseguia estudar tudo aquilo que eu precisava estudar, [e] que eu queria estudar. Então tava sendo mais desgaste do que propriamente prazer de estar lá, entendeu? Então eu vi 'não, poxa, é uma coisa que eu queria fazer, eu queria muito me dedicar...', porque pra mim só teria importância se fosse assim: dedicação e empenho, mas só que eu embarreirando com a limitação física também, porque já tava sendo um desgaste, não tava mais sendo prazeroso. Aí eu pensei: 'não cara, eu vou parar, porque não tá dando pra mim' (Marcelo, E1).

Negociando mais uma vez com as circunstâncias, reorganizando seus planos e tendo como princípio um projeto maior de vida musical, Marcelo vê o ingresso no CTIM, ligado a uma instituição em que tivera uma experiência de êxito cursando o Técnico em Química Industrial, um caminho alternativo e viável: um curso de quatro semestres, com uma abordagem direcionada à formação instrumental. Em poucas palavras, ele explica sua escolha: "Às vezes [a gente] quer abarcar o mundo com as pernas, que nem a gente fala aqui, e acaba não

conseguindo fazer tudo. Então, eu pensei assim: ‘não, o curso técnico dá pra fazer’ (E2).

4.7 Salatiel: sempre voltando pra música

Salatiel é o mais jovem de todos os colaboradores desta pesquisa. Sua fala é marcada por tensões e conflitos que refletem a complexa escolha pela profissão musical, em especial por aqueles que não são herdeiros de capitais culturais e econômicos, e que possam lhes assegurar um ingresso numa posição mais elevada dentro do campo musical.

No entanto, não obstante às dificuldades por ele enfrentadas, foi trilhando, de maneira criativa e atenta, atrás das oportunidades de aprendizado e atuação. Encara, assim, a figura do músico multiface (LUDOVICO, 2007), tocando vários instrumentos, lecionando, compondo, arranjando, produzindo e divulgando seus novos trabalhos.

Conhecemo-nos através das observações realizadas durante a disciplina de Prática de Conjunto – Banda Pop. Na ocasião, reparei que ele era uma pessoa muito ativa no curso, participando de atividades e discussões, postando frequentemente notícias de cursos, palestras, shows e oportunidades de trabalho na página do curso.

4.7.1 Uma socialização musical difusa

São poucas as lembranças mais antigas das quais Salatiel pode reconhecer a genealogia tanto de suas inclinações musicais, como de sua própria opção por uma profissionalização em música. Seu depoimento em relação às paisagens musicais da infância, seja na família, na escola, no bairro onde morava, ou em outro espaço socializador, é lacônico em referências a esse respeito.

Através da decomposição de seu discurso, do labor analítico sobre suas alienações, seus silêncios, suas lacunas (PAIS, 2005, p. 71) é possível, entretanto, identificar alguns rastros de experiências musicais formadoras, ainda que não intencionais, inconscientes, e assistemáticas (SETTON, 2008, p. 2). Sem descartar a possibilidade de que efetivamente tenha crescido em um ambiente sem grandes

estímulos, ou como ele mesmo diz, ausente de “influências” musicais, pode-se pressupor, ainda que uma hipótese não anule a outra, que Salatiel não reconhece a força dos aspectos silenciosos, invisíveis e não intencionais do processo de socialização musical aos quais possa ter se submetido (GOMES 2009; LAHIRE, 2001; 2008; 2011; SETTON, 2008; 2010a; 2015). Não reconhecendo esses aspectos, quando ele os refere, pouca ênfase lhes dá.

Dentre as paisagens musicais de cunho doméstico, ele recorda das manhãs de domingo, nas quais seu pai escutava incessantemente os discos de Roberto Carlos: “Era certeza de todo domingo de manhã ser acordado ao som do Roberto! [risos]” (E2). O próprio pai, segundo contam alguns familiares, em tempos idos chegou a se aventurar pela música:

[...] quando eu comecei com o violão eu não tinha muitas influências, mas depois eu fui descobrir que meu pai tocava violão. Eu acho que tinha alguma coisa ali (E1). [...] Ele antigamente tocou em programas de calouro na televisão, mas eu não cheguei a pegar essa parte da vida dele. [...] Os familiares mais antigos contam essa história: ‘Ah, tinha ele em programa tal fazendo isso, com roupa tal, cantando tal música do Roberto Carlos’ (Salatiel, E2).

Em sua vida escolar não teve aulas de música, assim como não chegou a participar de bandas, fanfarras, coros ou outras iniciativas do gênero, até porque nas escolas onde estudou não ofereciam tais atividades. Perguntado sobre quando e como a música entrava no ambiente escolar, com algum esforço e demonstrando pouco entusiasmo, ele lembra que havia “só as musiquinhas de infância mesmo [...]”. Se cantava dentro da aula essas músicas de boas vindas de colégio” (E2).

Já na adolescência, a escola que frequentava implementou um sistema de som pelo qual, durante os intervalos, os estudantes tocavam suas preferências musicais, conforme ele recorda:

[...] mais pra frente teve música no intervalo [...], segunda-feira ia tocar, sei lá, forró, terça-feira ia tocar *rock*, essas coisas assim... Rádios na escola, os alunos manuseavam, sei lá, manuseavam os equipamentos de áudio pra soltar música, pra dar uma alô pra galera (Salatiel, E2).

Seu primeiro registro de um contato mais significativo com a música vem de serestas praticadas por vizinhos:

Tinha alguns vizinhos que mexiam com música, que tocavam violão, não profissionalmente, mas tocavam, gostavam de tocar... e eu comecei a observar mais eles. E ficavam esses senhores mais antigos sentados num bar próximo de casa, tocando Altemar Dutra, e usavam muito bordoadas⁸³ pra tocar, eu achava muito... me interessava. Eu achava muito bonito a forma que eles tocavam, muito diferente do que até então eu tinha visto (Salatiel, E1).

Ainda dentro desse “entorno”, Salatiel recorda de outro vizinho, com o qual chegou a tocar anos mais tarde, e que tinha um grupo de pagode: “ele chamava o grupo dele – aquele samba bem popular, aquele pagode, bem popular – e [eles] faziam algumas apresentações, na [rua], aonde eu morava” (E1).

4.7.2 Desenvolvendo interesses, experimentando possibilidades

Foi por iniciativa própria, a partir de um violão emprestado por um amigo, através, principalmente, de revistas de cifras, que Salatiel começou a aprender a tocar. Assim, por volta dos seus treze anos de idade, surgiu o interesse pelo fazer musical. Inicialmente, não tinha maiores pretensões, conforme ele conta: “fui buscando músicas que eu gostava de ouvir pra tentar tocar. Nesse começo eu não pensava [nada] além de aprender a tocar, nada além disso... nada de profissionalismo” (E1). Dessa primeira iniciativa, seguiram-se outras que passaram a ampliar significativamente seu leque de experiências e, por consequência, a redimensionar e qualificar sua relação com a prática musical: “A música pra mim começou de interesse meu mesmo no momento em que eu comecei a olhar pra ela de um modo diferente, não só como ouvinte” (E1).

Foi no Centro Cultural Bom Jardim, nas imediações de sua casa, que teve a primeira oportunidade de estudo musical. Através de aulas gratuitas e coletivas de percussão para iniciantes, de acordo com a proposta do curso, teve contato com uma série de ritmos nordestinos. A partir dessa experiência, conseguiu ampliar

⁸³ Corruptela de “baixarias”: técnica violonística de contraponto típica de choros, serestas e valsas, usada frequentemente em escala descendente, utilizando-se das cordas graves, os ‘bordões’.

conhecimentos que anteriormente possuía na forma de saberes de ordem tácita: “[Foi lá] onde eu pude aprender o que era que eu tava fazendo antes, que eu pude entender o que é que eu tava aprendendo a fazer no instrumento” (E1).

Depois de um tempo, Salatiel e seus colegas de curso passaram a se reunir “informalmente” aos sábados para tocar, como ele explica: “Era o dia que não era pra ter aula, mas a gente se reunia lá, nesse centro de cultura e utilizava os instrumentos de lá, como contrabaixo, violão, guitarra, bateria... a gente brincava de tocar, brincava de banda” (E1). Pouco tempo depois, atento à essa iniciativa, o centro cultural passou também a oferecer o curso de prática de conjunto. Sobre mais essa experiência, Salatiel recorda que:

[...] a gente teve aulas com um cara já formado em música, licenciado, que dava aula de prática de conjunto, que além da questão da prática musical, do entrosamento musical, ele falava também de alguns aspectos relacionados à teoria musical e outras coisas (Salatiel, E1).

Através dessa atividade, originada de uma demanda dos próprios cursistas e, posteriormente, incorporada pela instituição, além do violão praticado por conta própria e da percussão, inicialmente lá desenvolvida, Salatiel passou a se interessar por outros instrumentos, como a guitarra e o contrabaixo, bem como pela possibilidade de ter a própria banda⁸⁴. Nasceu, assim, desses múltiplos aprendizados um tipo de prática musical que lhe acompanhou e acompanhará antes, durante e depois do curso técnico.

Também, nessa época, a identidade de compositor começou a emergir. Por volta dos dezesseis, dezessete anos, adquiriu seu primeiro violão, o que, segundo ele, “veio muito a calhar”, pois pôde com mais facilidade desenvolver suas próprias ideias musicais:

[...] a partir desse momento eu queria pegar a música com mais seriedade e eu pensei em banda já nessa época também... No tempo do colégio eu tinha uns amigos também que tocavam... [Daí] a gente pegou e formou uma banda, começamos a tocar um *rock and roll*, tocando [a banda] System of a Down que era o que mais influenciava a gente, que era esse *rock* alternativo de fora e aí a gente passou

⁸⁴ Sobre práticas de aprendizagem musical em bandas de *rock*, ver SOUZA, et al, 2003.

pouco tempo nessa ideia de *cover*. [Depois] a gente começou a pegar as minhas músicas autorais e começou a tocar (Salatiel, E1).

Quanto maior seu interesse relacionado à música, mais atento ficava às outras oportunidades de desenvolvimento. Com uma visão ampla sobre o que deveria procurar para melhor se desenvolver em função de suas novas aspirações – seus projetos –, tendo em vista as outras iniciativas de cunho institucional, Salatiel passou a realizar cursos que não se limitavam a aquisição de conhecimentos e técnicas estritamente musicais, conforme ele narra:

[...] nessa época passei a me envolver mais, a buscar tá mais perto do meio musical, fazendo cursos também na área de áudio. Eu participei de uns cursos de áudio para bandas, de áudio básico, na questão de *background*, na questão de montagem de palco, de sonorização, fiz [também] curso de *Home Studio*. Senti a necessidade de, como músico, entender um pouco mais disso fazendo curso nessa área e também na questão da produção do músico independente. Fazer curso na área de audiovisual, fotografia, também pra sacar disso, pra gente mesmo poder se produzir de alguma forma... então eu fui caminhando (Salatiel, E1).

Salatiel reconhece que, em boa parte, sua formação advém dessas “oportunidades”, sobre as quais sempre se manteve atento: “foi o que me ajudou e é o que me ajuda ainda a formar a minha visão. [...] Eu sei da importância que isso tem pro músico independente” (E1). De posse de uma “visão” que incorpora questões relativas à produção e distribuição musical, e sintonizado às novas demandas do mundo prático profissional, as quais, por sua vez, estão estritamente relacionadas com as novas formas sociais de produção e consumo, Salatiel, sem se deixar moldar completamente por ordenações institucionais, mas balizadas por elas (TRAVASSOS, 2005, p. 17), de forma atenta e criativa, entrelaça estratégias e táticas (CERTEAU, 1994) na construção de sua trajetória.

4.7.3 Práticas formadoras

Dentre seus primeiros projetos, o que mais parece ter lhe dado retorno foi uma de suas primeiras bandas, formada com colegas durante o ensino médio e mantida em atividade até meados de 2015, a SoSo. Com esse grupo, o qual tinha

uma proposta de música autoral, ocupou espaços em festivais, montras e bares da cidade. Por ocasião da segunda entrevista, após um período de inatividade e incertezas com relação à continuidade do projeto, Salatiel, avalia essa experiência:

[...] eu que já passei quatro anos na SoSo, já passei por essa experiência, foi muito bom. Tive uma experiência na cena local aqui, a gente conheceu onde é que acontecem as coisas, o que é que da pra gente fazer, o quê que a gente precisa fazer (Salatiel, E2).

Em paralelo a SoSo, participou de outros projetos musicais pelo circuito “alternativo” da cidade. Desde então passou não apenas a ter um domínio maior das lógicas da “cena local”, como também se integrou às redes de produção musical “independente” de Fortaleza. Dessa forma, Salatiel foi delineando passo a passo sua identidade e consolidando sua posição no campo local:

Porque eu tenho uma carreira já, por mais que tinha passado despercebida a questão alguma formação acadêmica, de uma formação de nível médio como eu tô agora... mas, já foi construído algum trabalho já bem notado, pelo menos na nossa cidade a gente já tem público formado (Salatiel, E2).

4.7.4 De um canal de expressão a uma identidade profissional

Partindo das primeiras experiências movidas pela “curiosidade”, sobretudo pela descoberta de coisas e pelo desejo de se expressar, Salatiel passou a fazer escolhas direcionadas ao fortalecimento de uma identidade profissional em música. Disso, surgiu a necessidade de obtenção de um maior domínio técnico da linguagem musical, o que parece esclarecer parte das “razões” que o levaram a procurar um curso de nível técnico em música, bem como compreender as lógicas envolvidas nos projetos dispensados para tanto (SCHUTZ, 1979). Assim, de forma reflexiva e retrospectiva, ele discorre a respeito de sua trajetória formativa:

Eu fiquei pensando nisso muito tempo depois. Acho que foi, se não me engano, em 2010 que eu comecei a tocar com esses meus colegas. [Nesse período] eu não tive a preocupação de estudar mais, estudar mais música. Fiz uma coisa mais despreocupada em questões técnicas... queria mesmo era tocar... queria me apresentar, mas foi um pouco precário por causa de que a gente não tinha muito conhecimento. A gente tinha prática, conseguia executar as músicas,

mas a gente na época não sentia necessidade de ter um conhecimento técnico melhor pra [ir] aplicando no instrumento, pra saber o que a gente tava fazendo. Aí, mais tarde eu senti falta. [...] Eu fui sentindo essa necessidade no percurso, como músico, como aspirante a músico da banda, e aí eu me senti nessa necessidade e comecei a pensar em estudar música (Salatiel, E1).

Porém, antes de ter a música como seu grande projeto (SHUTZ, 1979), chegou a cogitar a possibilidade de enveredar para outros campos, com os quais nutria interesses. Foi o caso da tentativa frustrada de ingresso no curso de Ciências Sociais na UECE, após a conclusão do ensino médio, quando foi reprovado no exame vestibular. Entretanto, pouco tempo depois, ele percebeu que “já não tinha mais saída” que não fosse viver de música, conforme ele explica:

[Na época, pensei:] ‘não, é a música mesmo, vou pra música’. Coloquei essa ideia na cabeça e eu tive auxílio de algumas pessoas, de alguns amigos meus pra poder me decidir por isso mesmo. Um dos caras que entrou na banda, [a SoSo] já cursava música, [...] tava se formando e ele me incentivou muito (Salatiel, E1).

Em sintonia com as “novas concepções de *trabalho* e do *lazer*”, quando os jovens cada vez mais experimentam uma sensível aproximação entre o laboral e o lúdico (PAIS, 2005, p. 19-20), Salatiel diz ser “a favor de você trabalhar com o que gosta” e cita que, ao passar a se dedicar exclusivamente à música, experimentou uma grande sensação de bem-estar: “No momento que eu tive trabalhando só com isso eu tava muito bem, muito bem mesmo” (E2). Antes, porém, atrás da própria subsistência chegou a se “submeter” a outras atividades, as quais lhe deixaram marcas físicas e psicológicas, como na ocasião em que trabalhou como atendente de telemarketing:

É muito frustrante você [...] ter que se submeter a trabalhar com outras coisas [...] que mexem com o teu psicológico, que mexem com toda a tua estrutura emocional [...]. Eu passei por essa experiência de ter que trabalhar com outras coisas que foi muito difícil. Foi muito difícil. Tanto que adquiri uma LER nisso, [uma] lesão por esforço repetitivo (Salatiel, E1).

Sua opção pela música, entretanto, não se deu livre de tensões. É possível, por exemplo, interpretar a constante reiteração do valor de suas escolhas

como uma resposta aos conflitos que tinha se submetido, cujos efeitos possam ainda estar ativos. Estes aparecem de forma mais clara quando recorda, por exemplo, que, num primeiro momento, não teve apoio de sua família. Segundo ele, com o passar do tempo, mas não sem ressalvas, a família acabou por aceitar sua opção pelo trabalho musical:

Hoje tá bem mais tranquilo porque você vai trilhando um caminho e a tua família, por mais que ela não concorde, uma hora ela vai te apoiar, porque no final das contas é família. Então assim, com relação a meus pais, eu saí de casa há mais de um ano atrás, um pouco mais, e isso me deu mais independência. Então, já não tive contato [com eles] no dia a dia. Acabou que meus pais hoje [já aceitam]. Claro que meu pai sempre dá aqueles toques assim: 'ah filho, vai pra essa área, vai praquela, que música é difícil e tal'. Aquele pensamento comum que todos têm. [...] Não é uma coisa de brigar comigo por isso, não... Ele só tem a opinião dele quanto a isso, ele acha que não é muito legal, que não dá muito certo (Salatiel, E2).

O processo de aceitação de suas escolhas por parte dos familiares pode ser interpretado a partir do seu próprio processo de amadurecimento, pois, com a entrada na vida adulta, mesmo que de forma relativamente precária, ele passou a assumir a gestão de sua vida. Ganhou, assim, maior independência e autonomia, passando a se perceber e a se impor como agente de sua história.

Como referido, Salatiel é o mais novo dos oito colaboradores deste trabalho. Recém-chegado à casa dos vinte anos, chama atenção as mudanças de rumo observadas em sua trajetória desde que nos conhecemos, em maio de 2014, o que faz lembrar as não linearidades das trajetórias juvenis pesquisadas por Pais (2005). Como exemplo disso trago o registro de dois momentos distintos.

Por ocasião da primeira entrevista, apesar das dificuldades por ele enfrentadas, Salatiel se apresentava seguro e afirmado por estar vivendo exclusivamente de música e para a música, estudando, tocando, compondo e lecionando:

[Eu] tive a coragem de jogar [fora] toda aquela ideia de que eu precisava ter um trabalho além do que eu estudo. Um trabalho que não tem nada a ver com o que eu estudo [e trabalho] pra me manter. Então eu decidi entrar na profissão mesmo. Assim... já tinha me decidido, mas eu decidi radicalizar. Eu acho que eu radicalizei nesse sentido, porque joguei tudo pro alto, a questão de ter esse trabalho,

de ter uma renda fixa, pra poder hoje viver de música. Então hoje eu me sinto bem melhor, apesar das dificuldades que eu ainda tenho, principalmente financeiras, mas eu me sinto bem melhor como pessoa, como profissional, trabalhando como eu tô trabalhando hoje (Salatiel, E1).

Menos de um ano após essa fala, algumas circunstâncias lhe demandaram uma sensível e, segundo suas expectativas, uma temporária mudança em seus planos. Situação essa que lembra a metáfora do ioiô, concebida por Pais (2005, p. 58), a qual sinaliza a uma volta circunstancial a um ponto ainda anterior ao do nosso primeiro encontro:

Nesse tempo eu tive que emergencialmente trabalhar com outra coisa. [...] Tava com a minha namorada que ainda na época a gente resolveu casar e a gente tinha que custear tudo aqui e naquele momento não dava pra eu me concentrar nos projetos, não tive como me concentrar nos projetos pra poder trabalhar com isso [...]. [Daí] minha vida pessoal deu uma guinada maravilhosa [...], meu filho nasceu agora recentemente [...] eu tive que dar mais atenção a minha família, a minha casa e tudo mais (Salatiel, E2).

Por outro lado, ainda que sua proposta de viver exclusivamente de música tenha sofrido uma descontinuidade, Salatiel não abandonou aquele que seria seu “grande projeto” (SCHUTZ, 1979). Conforme ele conta, nesse tempo, “por debaixo dos panos”, pôde se dedicar à criação e ao desenho de novos projetos musicais:

Naquela época tava sendo uma época boa onde eu tava podendo me concentrar só nisso, mas aí eu tive que tomar outras providências. Então eu tô trabalhando com outra coisa que não tem nada a ver com música, mas como eu te falei, enquanto isso [vou] planejando a minha volta, trabalhando com música. Então... tô voltando a dar aula agora, aulas particulares, e os projetos que te falei de música autoral, de música cover... pra eventos e tudo. [...] E hoje, apesar dos altos e baixos, das idas e vindas com a música [movimento do ioiô], eu sempre tô voltando com a música, eu sempre tô de volta [...]. Eu já pensei em trabalhar com outras coisas mas eu não consigo [mas] eu acabo sempre voltando pra música (Salatiel, E2).

Enquanto as circunstâncias impõem seus limites, Salatiel vai estudando “outras possibilidades” para que a música volte a ser o foco e o objetivo de seus projetos. Para tanto, conta com o apoio de sua esposa, pois, segundo ele, “ela

compreende” sua profissão. Assim, enquanto vai articulando seu retorno à “cena musical” com alguns projetos ainda embrionários, ele passa a dividir suas pretensões artísticas com uma nova frente de atuação no campo da música, dessa vez como professor particular de instrumento. Para tanto, planeja um retorno ao mundo acadêmico através do ingresso em um curso de licenciatura na área. Desse modo, Salatiel vai agregando novas e experiências a sua trajetória formativa-profissional.

4.8 Wilenaina: “não existem mais formas de me tirar do caminho”

Conheci Wilenaina em minha segunda ida ao campo, em outubro de 2014. Como narro no capítulo metodológico, seu nome fora me indicado por um professor e um dos colaboradores deste trabalho, Benício, por ela ser uma pessoa com “boas histórias” para contar. O que de fato se confirmou, conforme escrevi no diário de bordo, logo após nossa primeira entrevista:

Apesar de ser muito jovem, 26 anos de idade, é uma artista reconhecida no mundo do metal em Fortaleza (metal sinfônico, nu metal, hardcore) e, possivelmente, em outros lugares onde estes gêneros se manifestem. Vinda de família de artistas, iniciou muito cedo suas atividades neste meio. Enfrentou muitas dificuldades para encontrar um espaço para estudar música, colecionando algumas histórias a esse respeito. Encontrou no IFCE este espaço. Transita por ambientes diversos e aparenta bastante autonomia e disposição para tocar seus projetos. Gosta do ambiente do curso. Pretende seguir a carreira acadêmica (diário de bordo, 13/10/2014).

4.8.1 Genealogia de uma identidade artístico-musical

Oriunda das camadas médio/baixas da população de Fortaleza, Wilenaina cresceu num ambiente rodeado por muita gente. Após seus pais terem criado sete filhos, estando eles com uma idade avançada, adotaram mais dois, conforme ela conta:

A minha mãe é uma pessoa com uma alma muito boa, já tinha sete filhos, adotou mais duas, eu e uma outra irmã. Quando nasci, ela me adotou e isso é uma coisa muito clara também pra mim. Nunca foi

um problema falar disso, porque minha família inteira é negra e só eu e a outra irmã adotada é que somos brancas. Então, a questão de idade é muito diferente [...], minha mãe tem 71 anos (Wilênaina, E1).

Apesar de atualmente “as coisas” estarem “melhores”, Wilênaina conta que vem de uma família “muito humilde” que “já passou muito perrengue, [...] já pegou muitos momentos ruins”, como no período após a morte de um de seus irmãos, pois “ele era meio que ‘o homem da casa’. [A partir daí] as coisas ficaram difíceis financeiramente” (E1).

Criada numa casa com pessoas de várias gerações e portanto com muitos estímulos, sua ligação com a arte possui antecedentes na própria família, onde um irmão trabalha como músico e uma irmã atua como bailarina:

[...] o meu irmão canta na noite há 30 anos. Ele faz voz e violão em barzinho. E eu tenho uma irmã que é muito conhecida em Fortaleza inteira pela dança. Ela tem 50 anos e 41 anos de carreira. Esse ano ela tá sendo homenageada pelo Theatro José de Alencar, eles tão fazendo um livro sobre ela (Wilênaina, E1).

A história de Wilênaina com a voz começa ainda na infância. Ela conta que seus primeiros anos de vida foram marcados por uma rouquidão supostamente causada por “problemas nas pregas vocais”, a qual lhe acompanhou até meados da adolescência, período em que começou a cantar:

Eu desde bebê tive problemas nas pregas vocais, eu era um bebê rouco, passei a minha adolescência inteira rouca, não tinha voz, era uma coisa absurda. [...] logo bebê ela, [a mãe], sentia minha dificuldade. Eu começava a chorar e tinha um ruído estranho e aí ela me levou no otorrino e ele disse que tinha que tirar as amígdalas porque eu tive muito problema de inflamação. E aí não pude fazer a cirurgia [porque] meu pai não quis. Na época ele até tinha como pagar, mas não fez. Achou que seria desnecessário porque, sei lá, [eu era] uma criança, um bebê... e aí, criança, vivia rouca, vinte e quatro horas rouca, minha adolescência inteira foi rouca... não sabia o porque, o motivo, mas eu vivia toda congestionada, toda inflamada. De uma hora pra outra parou, quando eu comecei a cantar simplesmente parou, eu comecei a ter saúde vocal (Wilênaina, E1).

Curiosamente, essa característica acabou chamando atenção na escola, fazendo com que ela frequentemente fosse escalada para cantar nas mais diversas atividades, pois, como recorda:

Sempre nas semanas culturais tinha aquelas gincanas, e um aluno de cada sala tinha que cantar uma música no karaokê. E eu sempre era cogitada, por mais rouca que eu fosse [risos]... eu era sempre a pessoa: 'não, vai lá, canta, eu acho que tua voz rouca... canta uma Cássia Eller⁸⁵'. E minha voz não tem nada a ver com a da Cássia Eller... (Wilenaína, E1).

Assim, de forma descontraída, despreziosa, “na brincadeira”, como ela refere, pouco a pouco foi incorporando uma identidade vocal e um envolvimento com o fazer musical que transcendeu o circuito familiar/escolar, transformando-se em um projeto de vida: “eu comecei a tentar isso de uma forma mais séria e vi que isso poderia ser uma possibilidade pra mim” (E1).

Sua identidade musical, porém, não pode ser compreendida em sua totalidade sem ter em conta sua ligação com o *rock*, em especial a partir de subgêneros derivados do *heavy metal*, como o *metal sinfônico* e o *nu metal*. Diferentemente do que acontece com a maioria dos aficionados pelo estilo, os quais, segundo ela, têm sua ligação com este tipo de música a partir da influência direta dos pais, ou mesmo por uma postura de rebeldia para com os mesmos, Wilenaína passou a se interessar pelo *rock* na adolescência, diretamente a partir de sua rede de amigos e de forma independente do seu círculo familiar:

[...] aconteceu já quando eu era meio velha já [risos]. [...] Eu tava ali no colégio e tal e gostava de bandas [do estilo] *pop* e conheci uma moça que [...] foi a causa de hoje eu estar na música [...]. A gente se conheceu e ficamos amigas, começamos a trocar referências musicais [...]. O irmão dela já escutava *metal* há muito tempo, e aí então ela: 'olha, escuta isso aqui, acho que tu vai gostar' e eu gostei de cara: 'nossa isso é legal, né?' [...]. Eu encontrei uma vertente que eu me apaixonei, e daí veio: 'ai não, eu quero isso, vamo fazer isso' (Wilenaína, E1).

Perguntada sobre qual a relação de sua personalidade com o tipo de *rock*, ligado às vertentes derivadas do metal, o qual pratica, ela assim responde:

Até hoje sou muito tarjada como uma pessoa muito bruta, eu tenho uma imagem muito agressiva, não sei porque que as pessoas têm isso de mim. Eu acho que sempre foi muito natural isso, eu sempre

⁸⁵ Cantora brasileira conhecida por sua voz grave e rouca.

fui muito extrovertida, sempre falei muito o que quis, sempre fui de comprar briga, quando era pra comprar briga. É... e eu acho que eu... era mais isso que me levou ao *rock*, acho que foi a minha personalidade (Wilenaína, E1).

4.8.2 Experiências formadoras

À medida que a música vai tomando um espaço cada vez mais significativo em sua vida, surge o desejo de “se aprofundar em alguma coisa”. Wilenaína, assim como Salatiel, passa a procurar alternativas institucionais gratuitas de prática e estudo musical. Inicia aqui o que ela classifica como “uma história muito dura”, com muitos obstáculos e “fases a se passar”.

Incentivada e acompanhada pela amiga que fizera na escola, ingressou num projeto social destinado aos “filhos de operários” e que tinha na parte musical a supervisão e orientação de membros da orquestra dessa instituição⁸⁶. Wilenaína conta que sua intenção inicial era aprender violão, porém, como as aulas desse instrumento eram pagas, optou pelo violoncelo, oferecido gratuitamente. Como não tinha condições financeiras para adquirir o instrumento, passou a ir todos os dias à escola para estudar, o que lhe demandou uma série de sacrifícios, conforme conta:

Eu não tinha dinheiro pra ir de ônibus todos os dias, então eu me deslocava um longo caminho [...], uns 15 quilômetros a pé, no sol quente... Eu e minha amiga íamos todos os dias ao meio dia e meia e ficávamos lá estudando até às seis horas da noite. [...] E sabe..., as condições da escola eram bem precárias porque tinha muita gente e poucas salas de estudo. Acho que só duas ou três salas tinham ar condicionado. E o lugar era subterrâneo, era quente pra caramba. Você tinha que ter muita força de vontade pra tá ali estudando (Wilenaína, E1).

Para além dessas dificuldades de ordem estrutural, Wilenaína conta que se por um lado a escola era muito rigorosa, por outro, o sistema de ensino lá praticado não oferecia meios e recursos para um aprendizado satisfatório e prazeroso. Por isso, a “força de vontade”, acima referida, foi progressivamente diminuindo, culminando em sua desistência. Suas palavras descrevem essa experiência, sobre a qual não carrega boas referências:

⁸⁶ Devido às críticas dirigidas por Wilenaína a essa instituição, optei, por questões éticas, pela omissão do nome da mesma, bem como do regente ao qual ela faz referência.

O maestro tinha um rigor que se tornava às vezes abusivo e absurdo. [...] Ele era ríspido... e isso era um problema porque inibia muito as crianças que estavam ali, as crianças que eram tímidas se tornavam ainda mais tímidas. [Eu] já não era mais uma criança, era uma adolescente, já tava com 17 anos, tava passando pra fase adulta. E eu nunca fui tímida, mas tive muitos problemas de inibição depois que eu passei lá, por conta da forma como ele tratava os alunos. Eu acabei vendo que isso foi se tornando um problema e aí eu pensei em deixar a instituição porque eu não tinha mais forças pra continuar ali. Daí então, nós tínhamos aula de violoncelo e um pouco de teoria, mas era tudo muito vago. A gente não tinha nenhum tipo de aproveitamento, era muito: você queria, você ia atrás, pegava as apostilas e estudava... E eu ainda sentia aquele vácuo, eu não tinha acesso a livros, eu não tinha acesso nem aos nomes dos livros. (Wilênaina, E1).

Menos traumática foi sua experiência junto ao Coral da UFC. Não apenas pôde desenvolver-se musicalmente, como ampliou redes para além dos círculos que fazia parte. Foi a partir daí, também, que passou a se aproximar do meio musical acadêmico. Entretanto, com a morte de um de seus irmãos, Wilênaina necessitou afastar-se temporariamente, o que, por conta da agenda de ensaios e apresentações do grupo, acabou lhe conduzindo ao seu total desligamento, conforme ela recorda:

Foi muito bom. Eu passei um bom tempo, mas eu precisei sair porque o meu irmão faleceu [...]. O coral não entendeu que eu precisava trabalhar e como eles têm uma agenda muito rígida e eu precisava faltar alguns ensaios e uma ou duas apresentações, o regente disse que não ia dar certo. Infelizmente tive que abandonar também o coral (Wilênaina, E1).

Em paralelo a essas e demais experiências musicais formadoras, Wilênaina trabalhou por mais de dez anos como sonoplasta, assistente de palco, assistente de direção, entre outras funções de apoio, junto à companhia de dança da irmã:

[...] eles tavam começando, não tinham dinheiro pra pagar e como eu era muito espertinha, mexia muito em computador, consertava coisas, gostava muito... Já estava meio que me envolvendo no meio musical... [disseram]: 'menina vem cá, vamo fazer ali uma história, vem trabalhar com a gente e tal'. Aí a coisa foi virando profissional (Wilênaina, E1).

Das muitas histórias vividas por ela ao longo desse período, Wilenaina destaca a série de espetáculos em que, devido à sua pouca idade, necessitava se esconder na cabine técnica para poder trabalhar:

E era engraçado. O espetáculo tinha censura porque era com nudez o tempo inteiro. Então eu operava o som escondida. A gente chegava lá super cedo pra fazer montagem, ensaio e aí, pouco tempo antes de abrir a bilheteria eu subia pra cabine, ficava lá escondidinha, operava junto com o iluminador, fazia tudo, acabava e a gente ia embora. Só que todos amigos acompanhavam... Fortaleza inteira já sabia disso, essa história sempre foi contada por onde a gente passou (Wilenaina, E1).

Com esse grupo, uma reconhecida referência no meio da dança para além das fronteiras de seu estado, teve oportunidade de não só conhecer diversas cidades brasileiras, como também viajar para países como Alemanha, Chile, Cabo Verde, entre outros. Entretanto, como conta, apesar de ter ganhado “muita experiência”, o prolongado vínculo com o grupo acabou por atrasar sua “vida musical”. Tal fator foi decisivo para sua saída da companhia, o que, não por coincidência, ocorreu no período em que ingressou no Técnico em Instrumento Musical.

4.8.3 Do violão na calçada à cena underground

Como já observado em outras trajetórias aqui investigadas, mais especificamente em relação ao ocorrido com Benício, Eduardo e Salatiel, foi em plena adolescência, em meio aos processos de socialização entre pares, que o fazer musical passou a se manifestar na vida de Wilenaina de uma forma mais intensa. Foi, portanto, como visto, “cantando com os amigos”, sem grandes pretensões e expectativas, pois “achava que não tinha a menor aptidão musical” (E1), que a música paulatinamente transformou-se em seu projeto de vida (SCHUTZ, 1979).

Ao lado de sua amiga de escola, a mesma que lhe acompanhou na experiência frustrada de aprender violoncelo, Wilenaina conheceu outro jovem aspirante a músico. Desse encontro, aparentemente casual, nasceu sua primeira banda, conforme conta:

[...] quando conheci essa amiga no meio do processo com a companhia [de dança], no mesmo ano ela me mostrou isso [os CDs de metal], aí a gente começou a curtir [esse som], ela começou a tocar violão na calçada [e disse]: ‘me acompanha aquela música que a gente gosta’... E aí chegou um cara de Recife, que viu que a gente tava ali tocando, ele tocava há muito tempo, e aí: ‘não, deixa eu me juntar aqui com vocês... Vamo montar uma banda?’ (Wilênaina, E1)

Na hora de dividir as funções, à Wilênaina, como já ocorria na escola, coube a tarefa de cantar: “aí [perguntaram]: ‘sim, mas quem vai cantar? A Naina, ela é super afinada e tal’, aí eu: ‘sério? Então vamo lá, ok!’” (E1).

Num primeiro momento, a partir da aproximação com o mundo do *rock*, sua mãe ficou preocupada, pois temia que ela se envolvesse com “gente que não presta”. Porém, segundo Wilênaina, não tardou a perceber que a filha já possuía maturidade para gerir as próprias escolhas. Então, a mãe não só passou a aceitar, mas acabou se transformando em uma entusiasta do seu trabalho:

[...] os meus amigos que curtiam as mesmas coisas era todo mundo muito tranquilo, todo mundo muito família. E ela não podia falar muito porque ela tinha um filho que fazia a mesma coisa e uma filha que estava fazendo há muito tempo. Então ela me encorajou, hoje é super tranquilo, ela tem o maior orgulho, vai aos shows, chora, ‘ó minha filha’... Pega no DVDzinho que a gente gravou: ‘olha minha filha, tem CD!’. Hoje é muito mãe coruja, tem muito orgulho... (Wilênaina, E1).

Sem recursos para manter projetos, Wilênaina chegou a vender “latinhas” de refrigerante e cerveja para reciclagem, já que esta era uma forma de poder pegar ônibus até os locais de ensaio. Contudo, em meio às dificuldades de toda ordem, pois, conforme ela mesma define, sua história com a música “foi muito na porrada”, introduziu seus projetos na “cena *underground*” cearense, a qual, ela assim descreve:

[...] são as bandas independentes, que tentam um lugar ao sol com a sua própria grana, fazem cd, fazem show sem ganhar nada as vezes, muito pela divulgação, tão tentando projetos pela Secretaria de Cultura, pela Prefeitura... [para] tentar sobreviver a esse chão que é muito difícil. Você tem que ter muita perseverança pra conseguir algo [aqui] e o que tem é muito fechado (Wilênaina, E1).

Ainda que ela seja a única remanescente do seu grupo original a se manter exclusivamente na música - “eu fui a única que acho que seguiu da forma profissionalmente” (E1) -, a experiência inicial junto aos amigos que tocavam e cantavam na calçada transformou-se em projeto de vida. Então, a partir principalmente de dois projetos - a banda de metal sinfônico Eveningfall, da qual é idealizadora e principal compositora, e Fireline, grupo com mais de dez anos de estrada, conhecido e reconhecido entre os aficionados por *hard rock*, no qual atuou por cerca de dois anos como vocalista -, Wilenaina vai consolidando sua identidade e prestígio dentro dos circuitos em que se manifestam tais culturas musicais.

4.8.4 Dentro da música com “pés, braços, mãos e cabeça”

A despeito da sua ligação com o mundo do rock, Wilenaina não se considera presa a esse gênero, procurando experiências nos mais variados segmentos. Diante disso, na busca constante por “coisas bem distintas”, ela conta:

[...] sempre transitei por outras áreas, fiz muitas performances numa casa show que tem aqui. Já fiz barzinho. Eu nunca me enclausurei... [...]. Cantei forró, fiz MPB, fiz música internacional. Eu nunca me detive só numa área, porque eu acho que o músico ele precisa abranger bastante [coisas]. Metal é o que eu gosto, é o que eu quero, mas eu preciso ter noção de outras coisas pra que consiga ter um retorno, entende? (Wilenaina, E1).

Entretanto, por mais que em determinados trabalhos possa se afastar, tem no *rock* seu grande projeto (SCHUTZ, 1979) e é nele que investe suas maiores expectativas de realização musical: “É isso aqui que eu quero” (E1). Nesse sentido afirma não existirem mais formas de lhe tirar do seu “caminho”, pois:

[...] não tenho mais como fugir disso... Os meus amigos que não se viram em música olham pra mim me veem como uma pessoa realizada, mas eu acho que ainda tem muita coisa a acontecer pra mim, sabe?! Eu acho que isso ainda é só um caminho, eu acho que o reconhecimento ele veio por conta que eu tô há muito tempo nessa história e os trabalhos são bem sólidos, mas eu acho que ainda não cheguei em um ápice profissional. Eu acho que ainda tem muito chão pra percorrer (Wilenaina, E1).

Ainda que não faça uma referência direta a uma vocação, é possível, de acordo com as discussões propostas por Adenot (2010), interpretar que, ao reconhecer não haver nada que lhe possa tirar do “caminho”, bem como não poder mais “fugir disso”, esteja sobre os efeitos de um “chamado”, o qual ela segue com determinação.

Em sua busca por um maior aprofundamento na linguagem musical através da busca pelo conhecimento, ainda que tenha acumulado a experiência mal sucedida de aprender violoncelo, Wilenaina segue seus esforços de aproximação “dessa parte mais acadêmica”. Para tanto, antes mesmo de ingressar no CTIM já havia, sem sucesso, prestado exame vestibular para música: “Fiz o vestibular duas vezes. Fiquei nos classificáveis, [mas] infelizmente não deu certo... fiz ENEM umas três vezes e também... na verdade o ENEM nem passei perto” (E1). Sobre suas tentativas frustradas de ingressar numa graduação em música, ela comenta:

Eu acabei deixando um pouco os estudos de lado, acabei dando preferência a isso, [o trabalho na companhia de dança], e meio que me atrasei. E eu acho que isso influencia muito também na questão da graduação, eu viajava muito, eu tinha muitos compromissos, a gente se apresentava muito aqui, eu acabava perdendo a noção dos estudos, você perde tempo com isso, e, enfim, não dei o devido tempo pra que eu conseguisse realmente uma boa nota para que eu passasse direto aí na UFC, que era a [meta] inicial (Wilenaina, E1).

O ingresso no Técnico em Instrumento Musical entra como uma alternativa à sua “meta inicial” (SCHUTZ, 1979). Uma modificação estratégica e circunstancial em seus planos, visando um objetivo maior que seria o cumprimento e qualificação de sua vocação (ADENOT, 2010).

Em suas diversidades e semelhanças, os depoimentos dos estudantes investigados confirmam que são muitos e intercomunicáveis os sistemas de formação profissional em música, sendo que os efeitos do processo de socialização transpassam a todos eles. Essa formação ocorre em interação com múltiplos agentes e espaços, na incorporação de *habitus* próprios do ser músico, pois, como afirma Gomes (2009, p. 194), é a qualidade e substância das “oportunidades geradas no meio social, escolar e familiar”, experienciadas ao longo de uma trajetória, que explicam como um indivíduo se forma músico.

Ainda sobre os referidos sistemas, é importante ressaltar a inerente indissociabilidade entre o aprender e o fazer envolvida no processo, pois, diferentemente do que ocorre em grande parte das atividades humanas especializadas, a construção da profissionalidade em música, como ressaltava Morato (2009, p. 259), reinventa a ordem instituída de que primeiro se deve formar para, depois, atuar. Em outras palavras, o músico torna-se músico sendo músico.

De acordo com o verificado em outros estudos (PICHONERI, 2006; SEGNINI, 2007; MORATO, 2009), esses processos, aqui também observados, frequentemente se iniciam de forma precoce na vida desses indivíduos. Nesse viés, Morato, em sua revisão sobre o tema, explica que:

O trabalho precoce em música está vinculado ao modo com que a profissão musical é reconhecida socialmente, ou seja, pela valorização de competências que se baseiam nas habilidades pessoais do músico – o saber fazer (COLI, 2003, p.11) –, e tem um trajeto histórico que remonta à construção social das profissões, as quais se originam dos ofícios artesanais (FRANZOI, 2006). (MORATO, 2009, p. 43).

Uma outra questão identificada até aqui foi o desenvolvimento de um conjunto de práticas formativas profissionais que ocorreu ao largo do sistema de ensino em todos os seus níveis, levando à constatação de que independentemente da escola, e talvez, apesar dela (SOUZA, 1998, p. 215), as pessoas gostam de música e, frequentemente, fazem música. Alguns desses tornam-se músicos. Essa condição, entretanto, não se deu necessariamente por escolha, como no caso dos estudantes focalizados, mas por contingências socioeconômicas, na medida em que as opções de formação musical, orientadas em Fortaleza, concentram-se dentro da iniciativa privada.

Feitas essas considerações a respeito das oito trajetórias formativas em seu conjunto, no próximo capítulo serão descritos e analisados os caminhos que levaram os estudantes ao curso, bem como as percepções destes sobre como o CTIM se caracteriza enquanto espaço formativo-profissional em música.

5 OLHARES SOBRE O CTIM ENQUANTO ESPAÇO FORMATIVO-PROFISSIONAL EM MÚSICA

Após a análise das trajetórias individuais, o CTIM passa a ser abordado enquanto espaço formativo-profissional comum à trajetória dos sujeitos investigados. Dessa forma, no presente capítulo serão discutidas algumas questões, como o processo de ingresso no curso (SCHUTZ, 1979); os motivos e as razões envolvidos nesse projeto formativo; e as definições acerca desse espaço, suas funções e finalidades, priorizando a análise da perspectiva dos mesmos.

Antes, porém, cabe uma recapitulação a respeito dos aspectos gerais que caracterizam o CTIM. Criado em setembro de 2011, o Curso Técnico em Instrumento Musical, ofertado pelo Campus Fortaleza, possui duração de quatro semestres. O ingresso no curso é semestral, sendo ofertadas vinte e cinco vagas, distribuídas entre candidatos para o estudo dos seguintes instrumentos: flauta doce (cinco vagas), teclado (dez vagas) e violão (dez vagas). As aulas são presenciais e ocorrem no turno da manhã. O ingresso dá-se por intermédio de exame de seleção e pelo Teste de Aptidão Musical - TAM.

A grande maioria dos estudantes matriculados no CTIM é composta de jovens adultos, cuja faixa etária orbita entre os vinte e os vinte e oito anos de idade, incluindo os que colaboraram com esta pesquisa. Mesmo que não tenha tido acesso aos dados oficiais, observei que muitos dos estudantes que circulam pelo IFCE, aparentam pertencer às camadas médias e baixas da população local.

No contexto da cidade de Fortaleza, o CTIM aparece como alternativa pública e gratuita de formação técnico-profissional de nível médio. No cenário local, destacam-se as duas universidades públicas que oferecem cursos superiores de música: a UFC e a UECE, bem como opções na rede privada, como é o caso do reconhecido Conservatório Alberto Nepomuceno, além de uma série de pequenas escolas de música, as quais, inclusive, se apresentam como campo de atuação profissional para egressos do curso focalizado, como pude observar entre os próprios colaboradores da pesquisa.

5.1. O processo de ingresso no curso

Vários são os caminhos que levaram os estudantes entrevistados ao CTIM. Salatiel, por exemplo, ficou sabendo do curso por intermédio de um colega da banda, o qual já cursava uma graduação em música e viu no CTIM uma oportunidade de estudos musicais para o amigo. Semelhante ao seu caso, Benício foi incentivado a participar do processo seletivo para ingresso no curso por Wilenaina, a quem já conhecia da cena de *rock* local, conforme ele relata:

Foi a convite de uma amiga. Ela [me disse]: ‘vai ter inscrição pra música lá no CEFET [antigo nome do IFCE], bora fazer?’ Aí, eu: ‘não estudei, cara’. Ela: ‘não, vamos, vamos, as provas é estilo ENEM e tal... vamos fazer?’, [e] eu: ‘tá, vamos’. Fiz a prova, passei... ‘pô, passei na prova, agora [falta] só o teste de aptidão...’. Aí também me preocupei: Teste de aptidão?! Mas aí quando eu soube que [...] o teste de aptidão daqui era realmente querendo saber se existia musicalidade em você, não para saber se você sabe música, é querendo saber se você tem musicalidade, então eu fiz o teste e passei (Benício, E1).

Wilenaina, por sua vez, após algumas tentativas frustradas de ingresso no curso de música da UFC, mesmo tendo referências discordantes em relação à eficiência do ensino desenvolvido no CTIM, resolveu apostar numa formação técnico-profissional, como alternativa de estudo musical:

[...] aí alguém disse assim: ‘vai fazer o IFCE. Eu acho que lá é um lugar muito bom...’. Só que eu sempre tinha ouvido falar muito mal da instituição, do curso. Diziam que era um curso que não valia a pena, que a metodologia era fraca, que era muito fraco... e aí eu [pensei]: ‘será mesmo? Por que a gente não vai lá conferir?’ (Wilenaina, E1).

Em relação ao teste de aptidão musical (TAM), os estudantes entrevistados parecem ter incorporado com “naturalidade” esse sistema de seleção, como se pode verificar na fala anterior de Benício e no trecho extraído do depoimento de Marcelo:

O teste de aptidão aqui não é um teste teórico. Ele é um teste de aptidão prático. Então, quem tem uma musicalidade, quem toca ou quem batuca alguma coisa consegue entrar. E quando você chega lá dentro, você vai ter o suporte teórico (Marcelo, E2).

Passado o processo de admissão, já aprovados, o ingresso no curso gerou distintas reações entre amigos e familiares, oscilando entre o entusiasmo e o

estranhamento, conforme os dois exemplos a seguir. No caso de Benício, após anos afastado dos estudos, o ingresso no CTIM foi comemorado por seus amigos e familiares, em especial por sua mãe, conforme ele recorda:

Minha mãe adorou. Minha mãe adorou. Porque eu tava parado, passei mó tempão⁸⁷ sem estudar e ela vinha falando que tinha um sonho d'eu fazer uma faculdade, de fazer um curso e tal... Aí quando eu passei, nossa, ela adorou, adorou mesmo. [...] Todo mundo, lá em casa [gostou], tanto que ela saiu ligando pros familiares: 'ó, o Benício passou pra música lá no CEFET' (Benício, E1).

Já Eduardo, ao subverter uma hierarquia sequencial de posições socialmente “naturalizadas” em sua trajetória, onde uma formação técnica antecederia uma graduação, a qual, por sua vez, precederia uma pós-graduação, as reações por parte de seus círculos sociais mais próximos foram de incompreensão e estranhamento, conforme seu depoimento:

Tem uma coisa muito curiosa. Quando eu prestei vestibular pra entrar aqui e dei a notícia da aprovação, eu disse: 'pessoal, eu passei lá no IFCE pro curso de música', aí [os colegas que me conheciam do mestrado] diziam: 'que bacana, Eduardo. Cê⁸⁸ vai dar aula lá, né?'. Aí eu dizia: 'não, eu vou estudar música lá'. Eu percebi que eles estranhavam isso. É como se as pessoas entendessem que a vida... a gente sabe que a vida, ela... você caminha por vários caminhos e... têm uns percalços e... sei lá, às vezes você dá dois passos pra frente, dá um pra trás. Mas eu não quero dizer que entrar aqui tenha sido um passo pra trás. Pra outras pessoas elas entendem como [sendo] isso, porque eu terminei o mestrado, então entendem: 'ah, você tem uma pós-graduação, você tem condições de começar a competir pra dar aula em instituições de ensino superior ou você pode dar continuidade no doutorado', numa linha retilínea, progressiva, digamos..., evolutiva. Mas pra mim isso aqui foi uma realização de vida, uma realização de um sonho (Eduardo, E1).

Seu movimento, lembrando a metáfora do ioiô cunhada por Pais (2005, p. 58), onde as circunstâncias podem determinar a escolha sobre dar “dois passos pra frente” e, logo a seguir, “um pra trás”, como sugere Eduardo, pode ser compreendido dentro de um conjunto de táticas singulares e criativas, as quais os estudantes lançam mão diante de determinadas circunstâncias.

⁸⁷“Muito tempo”.

⁸⁸ “Você”.

Para alguns deles, a entrada no curso representou a retomada de um caminho perdido, descontinuado, suspenso. Esse seria o caso de Benício. Ingressar no CTIM parece ter representado mais do que a realização de um desejo de aquisição de conhecimentos e habilidades musicais de forma sistemática, mas configura-se, também, como um estímulo para que ele retomasse seu projeto com a música, especialmente a partir de sua reinserção no campo musical local, como explica:

Esse reencontro com essa galera deu esse gás [...] que eu tava perdendo. Aí você encontra uma galera que tá naquele pique e tal, 'ah vamo fazer, vamo tocar, vamo se encontrar, pá... (E1). [...] Foi uma injeção de ânimo pra mim o contato com outros músicos, outras histórias, com a galera mais nova, ver aquele pessoal cheio de ânimo (Benício, E2).

As narrativas dos estudantes revelam distintas formas de como cada um viveu a efetiva entrada no curso. Wilenaina, por exemplo, recorda que antes de iniciarem as aulas estava insegura sobre como iria ser recebida naquele espaço. Entretanto, não obstante ao fato de não conhecer nenhum de seus novos colegas, não tardou a se sentir acolhida no CTIM, revelando:

Quando eu cheguei aqui, eu não conhecia ninguém, eu só conhecia os meus dois amigos que são do outro semestre [entre eles, Benício] [...]. Eu cheguei, procurei algumas pessoas pelo Facebook quando saiu a listagem pra ver se eu conhecia alguém, [mas] não conhecia ninguém..., eu estava muito ansiosa, [mas] eu me surpreendi, [pois] as pessoas super me receberam bem (Wilenaina, E1).

A trajetória desses estudantes, antes, durante e depois do curso, é constantemente marcada pela necessidade de fazer escolhas e eleger prioridades, como ocorreu com Eduardo, por ocasião de seu primeiro semestre no curso. Ele detalha que:

Em 2012 fiz a seleção, tava terminando o mestrado fiz seleção pra cá, tanto que quando eu entrei aqui foi bem conturbado a minha entrada porque eu estava finalizando o mestrado naquela fase de entregar dissertação, de defesa, e no primeiro semestre eu acabei reprovando três disciplinas por falta, porque eu tive que fazer escolhas e dar prioridades (Eduardo, E1).

Como referido, ao se apresentarem para o TAM, os candidatos ao curso devem informar, entre as opções disponibilizadas, qual instrumento que desejam estudar. Para cada um deles, essa escolha pode ser determinada pelas mais variadas circunstâncias.

A partir disso, uma possível categorização dos estudantes de um curso nos moldes do CTIM poderia ser feita através de subgrupos, como flautistas, tecladistas e violonistas. Entretanto, defini-los pelo instrumento que optaram durante o processo seletivo poderia ocasionar uma redução empobrecedora das nuances que envolvem tal escolha. As razões e motivos que os levaram ao estudo da flauta doce, teclado ou violão, opções oferecidas pelo CTIM, só podem ser compreendidas no contexto de cada projeto individual, dentro do fluxo de suas trajetórias.

No caso de Benício, somente após a segunda entrevista por ele concedida que eu entendi que seu instrumento no curso era o teclado e não o violão. Inicialmente, tinha como referência sua trajetória ligada aos instrumentos de cordas. Reforçado por outras fontes, como postagens no Facebook, incluindo as observações realizadas na disciplina de Música em Conjunto – Banda Pop, onde era comum vê-lo tocando um violão, ou mesmo uma guitarra, creio ter dispensado o questionamento sobre algo tão elementar.

A explicação por ele dada sobre a escolha pelo estudo do teclado no CTIM não apenas contextualiza, mas também compõe parte dos sentidos de suas estratégias de formação, pois, pouco tempo antes de ingressar no curso, como mencionado no capítulo anterior, havia montado um *home studio*. Sendo esse tipo de instrumento uma interface usual dos *softwares* de produção de áudio, sua escolha é assim justificada:

Eu já tava pensando na parte de produção. Hoje em dia com os controladores, a gente faz tudo com o auxílio do teclado. A ideia de fazer teclado foi essa, eu já tocava um pouquinho, mas não tinha me aprofundado como eu me aprofundei lá [no curso] (Benício, E2).

De forma análoga à história de Benício, a escolha de Marcelo justifica-se por aspectos complementares envolvidos. Proveniente da prática musical de banda, onde pôde se desenvolver através de diversos instrumentos, como trombone e trompete, era de se esperar que ele optasse pelo estudo da flauta. Entretanto,

Marcelo diz ter escolhido o teclado como forma de complementar seus estudos, pois desejava melhor desenvolver “essa coisa de um instrumento harmônico” (E1).

De certa forma, pode-se imaginar que, ao se estender para tantos outros estudantes que têm no instrumento harmônico um apoio para suas práticas musicais focadas na performance vocal, Wilenaina, por razões semelhantes às de Marcelo e Benício, também optou pelo estudo do teclado como forma de potencializar o conjunto de seus projetos:

Quando eu entrei no IF eu não tinha a oportunidade fazer voz, então eu procurei aquilo que mais pudesse ajudar na minha trajetória, que seria o teclado, já que eu dou aulas e tal... eu [também] tenho necessidade em uma das minhas bandas, porque a gente não trabalha mais com tecladista, a gente usa *sample*⁸⁹, grava tudo e faz o sistema [tocar] na hora (Wilenaina, E1).

Assim, oriundos de caminhos distintos, movidos por projetos também distintos, mas, de certa maneira, interconectados entre si, ao compartilharem questões contemporâneas comuns, que envolvem o tornar-se músico em Fortaleza, o curso transforma-se num ponto de encontro dessas oito trajetórias. Portanto, no próximo tópico, esses respectivos projetos serão discutidos em termos dos motivos e razões (SCHUTZ, 1979) neles implicados.

5.2 Motivos e razões implicados na escolha do curso

Os motivos que levaram os estudantes colaboradores da pesquisa a uma formação musical técnico-profissional no CTIM, as razões implicadas nessa escolha, bem como a interconectividade entre suas experiências passadas e expectativas futuras, as quais estão inseridas nesse movimento, podem, de acordo com a teoria subjetiva da ação humana de Schutz (1979), ser compreendidas em conexão com o espaço que a música ocupa na vida de cada estudante entrevistado. Nesses termos, o pensamento desse autor auxilia na compreensão das trajetórias dos estudantes do

⁸⁹ “*Sample*: amostra, em inglês; refere-se a algum trecho ou fragmento obtido de algo maior, do qual fazia parte. É um termo genérico, usado nas mais diversas áreas, embora seja bastante conhecido para se referir, em música, aos pequenos trechos sonoros recortados de obras ou gravações pontuais para posterior reutilização noutra obra musical, não necessariamente no mesmo contexto do original.”
Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sampler>

CTIM como atos performáticos. Os motivos e as razões implicados nesses atos, além das suas interconectividades entre experiências passadas e expectativas futuras, serão aqui discutidos em termos de projeto como um sistema de interesses organizado hierarquicamente.

A partir da percepção de que no Brasil poderia encontrar uma abordagem pedagógica musical mais acessível, menos focada na excelência virtuosística, Anna decidiu investir aqui numa formação específica em música. Dentre as alternativas disponíveis, optou por um curso de nível técnico-profissional, devido à sua carga horária reduzida quando comparada a uma graduação. Isso lhe permitiria desenvolver outros projetos em paralelo, como efetivamente aconteceu.

Outro aspecto que lhe atraiu foi o fato desse tipo de curso ser focado em uma formação voltada à prática instrumental, o que não encontraria numa licenciatura – onde o objetivo é a formação de professores –, nem tampouco num bacharelado, cujo currículo normalmente abrange, além das aulas de instrumento, todo um conjunto de disciplinas envolvendo estudos teóricos, históricos, entre outros. Por isso, segundo as reflexões de Costa (2014), Anna estaria entre aqueles que procuraram os cursos técnicos na área da música como forma de “aprofundamento e complementação de ordem prática, nos quais o saber-fazer é fundamentalmente apreciado e valorizado, com menor margem curricular à reflexividade presente nos cursos superiores” (COSTA, 2014, p. 56).

O movimento de Benício em direção ao curso deu-se na perspectiva do deixar de ser um “analfabeto musical”, segundo suas próprias palavras. Desejava buscar conhecimento, compreender a “música como ciência” e, assim, obter mais “segurança” a respeito daquilo que já sabia fazer. Diante dos desafios gerados por novas demandas advindas de seu trabalho como produtor de áudio, ele relata ter sentido a necessidade de fundamentar conhecimentos adquiridos de forma prática, com uma formação mais sistematizada e orientada, conforme suas palavras:

Eu comecei a me interessar muito pela parte de produção musical. O lance da informática associado à música que hoje em dia tem nos estúdios. Hoje em dia [todo estúdio] tem um computadorzinho, *softwares* e tal... Comecei a me interessar muito por isso, comecei a fazer a parte de arranjo... Aí foi onde eu senti a necessidade de vir pra cá [referindo-se ao curso], porque eu escrevia arranjos, mas eram coisas que eu fazia... como é que eu posso dizer?

Intuitivamente! Era intuitivo aquilo. [Queria] saber mesmo o porquê daquilo, porque a harmonia fica melhor e tal... eu não sabia, eu só sentia. Então, você estudando, além de sentir, você passa a saber também porque que aquela harmonia fica melhor daquele jeito (Benício, E1).

O significado do ingresso no curso para Eduardo está intimamente ligado a uma decisão circunstancial e estratégica, na qual se observa um consciente movimento de quebra de uma hierarquia linear no sistema formativo. Com mais de trinta anos de idade, casado, professor de história da rede pública e pós-graduado em educação, buscou numa formação técnico-profissional em música não apenas um sonho perdido no tempo, mas, também, uma experiência que potencializasse e qualificasse seus projetos profissionais, tanto acadêmicos, quanto artísticos.

Pra mim isso aqui foi uma realização de vida, uma realização de um sonho que era dar um aprofundamento no estudo musical. Pra mim foi a coisa mais natural do mundo, eu corri atrás de uma coisa que é importante pra mim e isso é tão importante que eu... eu vou terminar, espero terminar agora o curso de música e espero entrar no próximo ano no doutorado⁹⁰ com mais capacitação, entendeu? Pra mim, esse curso de música técnico, ele ainda é mais importante do que seria eu procurar outra graduação em música, uma licenciatura ou um bacharelado. Mas por que nesse momento não buscar uma graduação na área de música? Primeiro, porque eu já tenho uma graduação, uma licenciatura. Segundo, eu sou professor na rede pública, então eu não tenho mais o tempo que eu tinha na época que eu era universitário, e também não tenho mais tanta disposição pra encarar mais quatro, cinco anos de uma graduação. Então essa seria a minha escolha mais adequada, eu estou querendo estudar teoria musical, ter uma prática musical mais aprofundada, ter uma experiência com colegas, com pessoas da música, com professores de música (Eduardo, E1).

Por sua vez, Humberto manejou sua trajetória profissional de forma relativamente autônoma, sem grande interferência dos seus pais, amigos e colegas. Sua decisão de investir numa formação acadêmica, através do ingresso no CTIM, partiu de uma necessidade pessoal de se aperfeiçoar no “trabalho em geral”, com aprimoramento técnico e aprofundamento teórico.

Lucas, em contrapartida, chegou a cursar Licenciatura em Música na UECE em paralelo ao curso técnico no IFCE. Entretanto, passados alguns

⁹⁰ Como efetivamente aconteceu.

semestres, tomou a decisão de “trancar” a graduação para focar em seu desenvolvimento como violonista. De acordo com ele, optar pela formação técnico-profissional, em detrimento de uma formação docente de nível superior, possibilitou-lhe “fazer bem feito” aquilo que no momento lhe era prioritário.

Como inicialmente visto e já discutido no caso de Eduardo, a decisão de trancar a graduação e priorizar um curso de nível técnico-profissional, desconstruindo uma linearidade e desierarquizando sistemas formativos, só pode ser compreendida em sua totalidade na medida em que são analisados esses movimentos, considerando o contexto em que cada ator social está imerso. Logo, na lógica que Lucas pareceu operar, o que estava em jogo, entre outros aspectos, era qualificar sua formação como instrumentista, bem como se inserir no seio de uma comunidade violonística. Em Fortaleza/Ceará, o CTIM, naquele momento, pareceu-lhe o melhor lugar.

A estabilidade financeira, obtida através do emprego junto à Petrobras, possibilitou a Marcelo condições para que pudesse melhor investir em sua formação musical. Para tanto, inicialmente, como visto no capítulo anterior, ingressou no curso de Licenciatura em Música na UFC, projeto que, em pouco tempo, viu-se obrigado a abandonar, sobretudo pela dificuldade em conciliar os estudos com o sistema de turnos alternados de seu trabalho. Porém, decidido a “não abrir mão” de seus planos de qualificação musical – a exemplo de Anna, Eduardo e Lucas –, mesmo diante das circunstâncias, encontrou no CTIM a melhor opção, conforme ele explica:

O meu objetivo era não sair desse ambiente de estudo, de tá numa instituição desenvolvendo alguma atividade musical, tendo contato, tendo outras visões, conversando com as pessoas. Tendo, por exemplo, a possibilidade de ter aulas de acordeom pra aplicar isso na música da minha banda. Enfim, a trajetória mais ou menos é essa, de sair de uma universidade, de um curso superior e vir pra um curso técnico. As pessoas talvez até não entendam: ‘poxa, mas você tava num curso superior e tal e você foi pra um curso técnico’... [...] Geralmente as pessoas fazem o percurso do técnico pro superior, eu sempre fiz superior do técnico, porque eu entrei primeiro no bacharelado em química, e aí já tava lá um semestre e eu disse: ‘rapaz, eu vou fazer o curso técnico [também em química]’. Aí os meus amigos: ‘poxa, tu já tá aqui no superior, pra quê que tu vai fazer um técnico e tal?’, [e eu respondia]: ‘não cara, eu vou fazer’ (Marcelo, E1).

Como abordado nas discussões de ordem teórica do capítulo 2, ao realizarem “buscas autônomas” (PAIS, 2005, p. 12), esses estudantes, enquanto atores ativos de suas próprias histórias de vida, frequentemente traçam suas trajetórias lançando mão de estratégias e táticas (CERTEAU, 1994), cuja singularidade abala os modos tradicionais e, muitas vezes, entram em contradição com padrões estandartizantes das políticas prescritivas (PAIS, 2005, p. 13).

Mesmo admitindo já possuir uma trajetória profissional em música, apesar de sua pouca idade, Salatiel sentiu a necessidade de obter um maior domínio técnico da linguagem musical, pois a base de seus conhecimentos e habilidades adquiridas, por intermédio de socializações diversas e organizadas de maneira tácita, mostrou-se limitada diante de seus novos projetos e pretensões profissionais e artísticas. Para ele, a possibilidade de fazer um curso técnico-profissional na área “veio de uma maneira muito importante”, conforme explica:

Eu já vinha sentindo essa necessidade de ter um conhecimento mais técnico, de me profissionalizar mais. E foi muito importante essa entrada no IFCE pra mim, pro meu desenvolvimento, pra minha carreira. Porque eu tenho uma carreira já, por mais que tinha passado despercebido a questão alguma formação acadêmica, de uma formação de nível médio como eu tô agora... mas, já foi construído algum trabalho (Salatiel, E1).

Ainda que Salatiel reforce a ideia de já possuir uma “carreira” como músico, ao se considerar os conflitos por ele vividos e os esforços para se firmar e se afirmar nessa mesma carreira, como anteriormente discutido, é possível identificar que seu movimento em direção ao curso é um significativo passo no seu projeto de construção de uma identidade profissional em música.

Wilenaína, por outro lado, ao optar por uma formação de nível técnico, entre outros fatores, tinha por objetivo a obtenção de uma experiência antes da Universidade, especialmente “pra ver como é que isso iria funcionar” (E2). Após experiências pouco ou malsucedidas no estudo musical, incluindo as “várias vezes” em que tentou ingressar num curso superior em música, o CTIM lhe apareceu como alternativa para “suprir algumas das [suas] necessidades” e deficiências de ordem “teórica”, conforme ela conta:

Eu sou uma pessoa que eu preciso cada vez mais procurar novos conhecimentos, preencher as lacunas e me atualizar. [...] Eu acho que você nunca sabe tudo, certo? Então, quando eu procurei o curso, na verdade, a minha intenção é chegar à graduação, é seguir mestrado, por aí, doutorado... Essa é a minha meta. Mas como eu não tava conseguindo chegar até a graduação, então [pensei]: 'vamo procurar um curso onde eu consiga suprir algumas das minhas necessidades' (Wilenaína, E1).

Assim, dentre as motivações que explicam os atos cotidianos em termos de projeto (SCHUTZ, 1979) de formação musical de nível técnico, tendo em vista o grupo focalizado, estão a busca por uma formação prática instrumental; a opção por um curso com uma carga horária menor e com menos compromissos acadêmicos, em especial quando comparado a uma graduação na área; a procura por conhecimentos teórico-práticos, além de um conjunto de capitais de ordem simbólica e social. Quanto às razões que desvendam os projetos dos estudantes junto ao curso, considerando a perspectiva das vivências passadas (idem), pode-se encontrar, entre outras, a busca por um ideal de autorrealização, investindo-se numa qualificação que possibilite trabalhar com aquilo que se gosta de fazer; a reconversão a caminhos a muito desejados; a retomada de planos e sonhos bloqueados, interrompidos e/ou negados.

5.3 O curso definido pelos estudantes

Nas falas dos estudantes colaboradores desta pesquisa encontram-se significativos conteúdos que ajudam a compreender como se configura o CTIM enquanto espaço de formação e qualificação profissional no campo da música. Diante disso, o tópico a seguir advém da exposição e análise de percepções desses atores sobre a quem o curso se destina e quais são suas finalidades.

Ao questioná-los a respeito dos propósitos de uma formação técnico-profissional na área, foram várias as perspectivas adotadas, entre elas o papel do curso situado dentro de um projeto acadêmico. Salatiel, por exemplo, sustenta que um curso dessa natureza pode auxiliar aquele que deseja “chegar numa graduação melhor preparado” (E2). Para Anna, contudo, o CTIM se configura em uma alternativa que ela costuma recomendar a “quem quer estudar música e não pensa, num primeiro momento, em obter um nível de graduação”, como no seu caso (E1).

Seguindo a linha de pensamento de Salatiel, Marcelo interpreta que o caráter profissionalizante do curso possibilita projetos acadêmicos maiores, pois “abre possibilidades pra que você faça o curso superior, faça o seu mestrado, faça um doutorado...” (E1). Wilenaina, por sua vez, concebe uma formação técnico-profissional através de sua propriedade em atender demandas distintas, sendo recomendado tanto para aqueles que estão “iniciando” quanto para os egressos de cursos de graduação, conforme ela analisa:

O curso tem uma grade muito interessante [também] pra quem já saiu de uma graduação e que quer ver algumas coisas que lá não teve oportunidade ou que acabou passando batido. Tanto que tem muita gente que é da UECE e vem pra cá complementar (Wilenaina, E1).

O curso também seria indicado para aqueles que, indiferentemente de ambições ligadas a uma carreira acadêmica, desejam atuar em casas noturnas, bares, festas, eventos, entre outras frentes de trabalho, conforme citado por alguns dos estudantes entrevistados. Assim, para o “músico prático”, usando uma expressão de Marcelo, o curso propiciaria uma qualificação profissional por meio da aquisição de conhecimentos de ordem teórica. Esse seria o caso daqueles que “começaram a aprender o instrumento de forma autodidata”, vendo “o pai tocar” ou fazendo “algumas aulas com alguém”, por exemplo. Nas suas palavras, ele complementa:

Tem situações [em que] o cara ganha dinheiro com música, já tem a parte prática, já tem a musicalidade desenvolvida, já tem até uma carreira, já tem um nome dentro do cenário musical noturno da cidade. Mas a parte teórica é defasada e essa pessoa quer buscar isso. Então ela busca o Curso Técnico (Marcelo, E2).

Parte desse público teria demandas de ordem prática e imediata. Desse modo, por conta do caráter mais abrangente do currículo de um curso superior, a formação técnico-profissional seria a mais apropriada, pois “tem gente que consegue se resolver com aquilo ali, com aquele curso técnico, e aquele curso técnico pra ele já dá uma base boa pro que ele quer” (Marcelo, E2).

Fazendo uma distinção entre projetos de cunho profissional e amador, Benício acredita que, primeiramente, para se investir numa formação aos moldes

daquela que o CTIM oferece, há de se ter em conta quais os objetivos envolvidos. Dessa forma, este tipo de curso seria recomendado a quem “quer ser músico” para além das práticas qualificadas por ele como “hobby”, ou seja, aquelas que, entre outras características, como visto, dispensam “público e uma situação de performance formalizada” (TRAVASSOS, 1999, p.123-124).

Apesar de ter defendido que o curso atenderia demandas de ordem prática, em outra fala, Marcelo propõe uma perspectiva distinta, onde o que estaria em jogo num projeto de formação, conforme o oferecido pelo CTIM, seria a procura por um maior “refinamento”, usando uma expressão sua, na relação com a música. Então, o investimento numa formação acadêmica, ainda que de nível médio, para além da obtenção de conhecimentos e habilidades de ordem prática, seria indicado para:

[...] pessoas que querem trabalhar com a música pra conseguirem ‘trabalhar a música’, porque quando você trabalha ‘a música’, você passa a uma outra dimensão, a um outro *status*. Nem menor ou maior do que aqueles que trabalham com a música, mas diferente. A sua percepção, o seu cuidado ele é mais refinado. E não é música clássica não, é música trabalhada, pensada (Marcelo, E2).

Dentro da mesma lógica, uma formação nos moldes da que é obtida no CTIM não seria indicada para aqueles que não têm intenção de formalizar conhecimentos, pois os saberes de ordem prática já seriam suficientes para o exercício profissional. Portanto, Marcelo não recomenda o curso àquele que:

[...] não quer seguir uma estrutura formal. Porque, você não precisa de um curso desses pra trabalhar dentro do universo musical. Você não precisa necessariamente fazer uma faculdade... Nós temos vários músicos aí que não trilharam essa trajetória. Não há necessidade de fazer um curso, não há uma obrigatoriedade de se fazer um curso, né? Então, o curso é pra quem quer uma estrutura lógica, pra quem quer essa coisa de fazer treinamento auditivo, passar por etapas. Agora, se você já toca, se você já manja, já gravou CD, já isso e aquilo outro e já tem uma... a música já faz parte de você de alguma forma, eu acho que não [é indicado] se você não tá disposto a passar por etapas, não tá disposto a passar por sequências lógicas, eu acho que não indicaria (Marcelo, E2).

Por sua vez, ao conceber a música como disciplina constituída por um conjunto de saberes próprios e especializados, Benício acredita que uma formação de nível técnico-profissional seria:

[...] interessante [para pessoas que nunca tiveram] contato com a música em forma de disciplina [...], pessoas que estão começando a entrar na música pra fazer disso uma profissão, pessoas que querem realmente enveredar pra esse lado [profissional] (Benício, E2).

Parte desse público citado por Benício pode ser encontrado entre os estudantes que Eduardo atende como professor de história na rede municipal de ensino. Segundo ele, o CTIM seria uma boa opção para aqueles que possuem uma maior inclinação pelo fazer musical:

Tem aqueles meninos que eu vejo que gostam de música, uns às vezes levam violão... aí eu falo com eles, eu converso: 'olha, eu fiz um curso lá no IFCE, um curso técnico em música. É bacana, é um bom curso. Tu tá aí no nono ano⁹¹, já pode fazer a seleção o próximo ano e estudar o ensino médio lá' (Eduardo, E2).

Várias são as considerações encontradas nas falas dos entrevistados no que diz respeito às atribuições do CTIM enquanto espaço formativo-profissional em música. Para Marcelo, por exemplo, uma das funções do curso seria a de "preencher" um espaço vazio deixado pelo ensino fundamental. Em sua opinião, a escola não capacita para o ingresso numa graduação em música, nem tampouco dá subsídios para um projeto profissional na área. Nesse sentido:

[...] o curso técnico opera justamente nessa lacuna, entre a saída ou quase saída do ensino médio⁹² [...] e a universidade, tendo em vista que você não teve a formação que deveria ter tido na educação fundamental e na educação básica de música... Então, creio que o espaço dele é aquela interface ali. E aí dessa interface você pode pular pra universidade ou fazer o que você quiser com o conhecimento dado ali (Marcelo, E2).

Já Eduardo, tendo como base sua experiência no CTIM, procura ampliar o papel desses cursos para além da aquisição dos conhecimentos puramente técnico-musicais, acrescentando em sua fala a dimensão subjetiva e dialógica dos processos pedagógicos lá praticados.

⁹¹ Referindo-se às modalidades concomitante e integrada de ensino técnico-profissional.

⁹² Idem.

As pessoas pensam assim: 'ah você vai lá aprender as técnicas', né?! ... você vai sair um 'técnico em música'. Mas eu acho que não é [só] isso. É muito mais do que isso. Eu acho que esse [nome]: 'técnico', desvirtua um pouco. A técnica tá envolvida, mas [...] os professores não estão aqui como técnicos aplicando técnicas de ensino e aprendizagem em música. Eles [estão] ensinando, mas eles [estão] aprendendo e a gente tá trocando informações. Eu acho que o curso técnico é isso, o curso técnico daqui do IFCE em música é um local de experiências, de aprendizagens, de trocas, de vivência... de nascimento de coisas novas (Eduardo, E2).

Na mesma direção, Marcelo diz que há “um estreitamento muito grande de relações no curso técnico”, o qual favorece o aprendizado musical. Perguntado sobre quais as razões dessa dinâmica, ele responde:

Eu não sei explicar. Não sei se é porque são menos alunos, não sei se é porque o curso é um curso técnico, eu não sei explicar. [...] [mas] quando eu cheguei lá no curso e percebi essa proximidade [...]. Existe uma outra atmosfera [que] eu não sei necessariamente explicar, mas é um ambiente melhor, é um ambiente mais próximo, mais íntimo, sabe? (Marcelo, E2).

Fazendo uma comparação entre os níveis técnico e superior, Wilenaina diz que esses dois ambientes se distinguem pelo nível de exigência e pelo grau de “liberdade” dada ao estudante. Segundo ela:

[no primeiro] você não tem uma carga tão explosiva de informações, porque o curso ele é meio o 'resumo da obra' de música, ele é um 'resumão' do que seria uma universidade. Ele é mais compacto, e isso te dá possibilidade de trabalhar, de ter outros afazeres e grupos... A Universidade, eu acho, ela te dá menos liberdade porque você tem que se doar um pouco mais praquilo. São cadeiras, às vezes, bem complicadas em relação ao conteúdo, em relação à cobrança, em relação a tudo isso... (Wilenaina, E2).

Portanto, em sua análise, Wilenaina se aproxima das percepções de Eduardo e Marcelo ao interpretar o CTIM como espaço de acolhimento de projetos individuais, os quais, por razões diversas, encontram lá o seu potencial de realização. Segundo sua percepção, a instituição, através do seu corpo docente, possuiria uma postura compreensiva em relação aos limites e possibilidades de seus estudantes.

O curso técnico de Fortaleza traz a liberdade porque os professores dão essa liberdade. Eles entendem os seus problemas, eles entendem as dificuldades, eles entendem que não está sendo só aquilo que gira em torno da vida do aluno (Wilenaína, E2).

Marcelo, por sua vez, identifica a frequente utilização do curso técnico como um trampolim para se chegar à universidade, em especial pela aquisição de conhecimentos básicos exigidos, como, por exemplo, para o teste específico da UECE. Entretanto, baseado em sua própria experiência, ele acredita que, dependendo do nível de interesse e empenho de cada estudante, a formação no CTIM, em determinados aspectos, pode ser tão ou mais eficaz que aquela obtida em uma graduação. Dessa forma, essas duas instâncias formativas, cada uma dentro de sua proposta, teriam o potencial de proporcionar resultados equivalentes à aquisição de conhecimentos, conforme ele discorre:

Às vezes a gente pensa assim: 'pô, o cara é formado em música', mas se você for ver, tem um cara do técnico que tem uma estruturação de estudo - de querer aquilo mesmo - muito maior do que o cara que terminou a faculdade de música (Marcelo, E2).

Marcelo acredita que uma faculdade de música não prepara, necessariamente, para uma profissionalização, sendo que o estudante, por seus próprios meios, deve procurar essa condição. Por outro lado, essa seria a proposta da formação técnico-profissional, pois, segundo ele, "o curso técnico é justamente isso: é um curso profissionalizante. Ele vai lhe dar uma profissão" (E2).

As experiências de Marcelo como estudante de química e de música, tanto no IFCE como na UFC, conforme visto na análise de sua trajetória, habilitam-lhe a fazer comparações tanto entre estas duas diferentes áreas, como entre os dois tipos de instituição no que diz respeito ao nível de ensino, incluindo as características estruturais sócio-históricas de cada um destes espaços.

Para Marcelo, a própria diferença entre o campo das artes e as ciências exatas já demarca relações de natureza distinta dentro dos respectivos cursos. Como exemplo, ele cita o tipo de envolvimento entre professor e aluno numa aula de instrumento.

Um curso que é voltado pro instrumento, o professor precisa tá olhando você tocar [...], o cara vai saber das suas limitações, o cara vai saber do seu potencial, o cara vai saber e vai poder explorar isso [...]. Tem essa coisa de um curso na área de artes ter um envolvimento maior, do que um curso, por exemplo, de matemática. A arte ela é subjetiva e ela precisa que você entenda um pouco de mim e eu entenda um pouco de você pra que a gente possa conversar (Marcelo, E2).

A característica de um maior envolvimento nas relações travadas entre professores e estudantes no CTIM seria potencializada pelas condições estruturais de uma instituição como o IFCE, ainda mais quando comparada a uma universidade. Esta última se diferenciaria não apenas pelas maiores dimensões, mas também pelas construções histórico-sociais, nas quais os espaços praticados são constituídos por diferenças simbólicas hierarquicamente mais demarcadas (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005). Essas diferenças, para utilizar uma expressão de Marcelo, demarcam “fronteiras”. Segundo ele:

Você tem uma Universidade [que] é dividida em departamentos... Ela tem várias divisões até que você chegue no aluno, pra que você chegue na relação aluno-professor. O IFCE [...] mantém a mesma relação professor-aluno daquele ensino médio que você fazia lá... Eu sinto muito isso. A relação professor-aluno ela é ainda de ensino médio, não pelo conhecimento que se passa ou pelo conhecimento que é transmitido, não é isso não. É justamente pelas relações que existem entre os professores e o aluno, que são mais próximas, que são mais, mais... estreitadas (Marcelo, E2).

Em outra passagem, Marcelo recorda uma experiência que exemplifica aquilo que ele classifica como uma relação de maior “proximidade” entre discentes e docentes, dentro de uma instituição aos moldes do IFCE.

Eu lembro que quando eu fazia [o técnico em] química industrial tinha um professor que me ajudou muito em um trabalho específico que eu tinha que fazer na Universidade Federal. [Ele] sentou comigo e me deu todo suporte pra eu apresentar o trabalho e me saí muito bem, entendeu? (Marcelo, E2).

Perguntada sobre como se constituiu esse clima “familiar” dentro do curso e por ela referido, Wilenaina esclarece que estaria em jogo um processo de construção e incorporação de um *habitus* social local (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005), caracterizado por esse tipo de relação.

A história do IF foi sendo construída aos poucos e eu acho que o curso foi tomando um formato em que mesmo os professores mais novos [que] foram entrando, você via a mesma característica dos antigos... que aquilo ali foi se tornando algo familiar, onde a importância não é simplesmente aquele aluno passar por ali e nada deixar, não criar uma marca, não criar um afeto, não criar um sentimento. E eu acho que isso foi se tornando algo, como eu posso dizer... não hereditário, porque não tem hereditariedade, mas eu acho que foi algo que teve um embrião e que isso foi se alastrando e tomando conta e assim por diante [...]. E assim, claro que poderia ser completamente diferente, poderia até ser uma outra realidade, uma outra história (Wilénaina, E2).

Neste capítulo, a transversalização das falas dos estudantes, organizadas em pontos, como o processo de ingresso no curso; as razões e os motivos envolvidos no projeto formativo; e as visões acerca do CTIM enquanto espaço formativo-profissional em música, contribuiu para a ampliação do conhecimento desse espaço, considerando o seu potencial em promover a mobilidade no campo musical através da aquisição de capital cultural (conhecimentos e habilidades musicais, saberes e competências legitimados e materializados pela posse do diploma) e capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005).

De outro modo, tendo em vista as discussões travadas até o presente momento, é possível identificar esses sujeitos como portadores de trajetórias singulares, constituídas de motivações e razões diversas (SCHUTZ, 1979), com distintas formas e significados, e como responsáveis pela desconstrução de hierarquias entre os sistemas de formação. Essas trajetórias, lembrando a metáfora do ioiô cunhada por Pais (2005, p. 58), podem ser compreendidas dentro de um conjunto de estratégias singulares e criativas, ou táticas, na perspectiva de Certeau (1994), em que os estudantes lançam mão diante de determinadas circunstâncias.

No próximo capítulo, o foco recai sobre a experiência dos estudantes vivida no curso. Assim, revela-se o uso que seus agentes fazem do CTIM, bem como as marcas deixadas em cada trajetória a partir dessa experiência formativa.

6 EXPERIÊNCIA E AÇÃO DOS ESTUDANTES NO CTIM: O CURSO VIVIDO

Como todo espaço praticado (CERTEAU, 1994), o CTIM não é um local unívoco. Múltiplos, heterogêneos e, em alguma medida, conflitantes são os discursos e práticas lá articulados. Os estudantes se configuram como atores daquele espaço na medida em que se relacionam com os elementos lá dispostos. Participam, assim, como produtores de sentidos compartilhados na confluência de determinados espaços e tempos vividos.

Logo, no presente capítulo, o foco recai sobre a experiência e a ação dos estudantes colaboradores dentro desse espaço formativo-profissional em música. Serão analisados, portanto, os usos que esses agentes fazem daquele espaço, bem como as marcas percebidas em suas trajetórias a partir do que lá viveram:

6.1 Comunidade de sentidos

Ao se referirem ao ambiente escolar na perspectiva das interações lá praticadas – a circulação de ideias, a troca de informações, o convívio com as diferenças, entre outros aspectos que constituem o curso como espaço praticado (CERTEAU, 1994) –, os estudantes parecem reconhecer que o aprendizado individual também se constrói pelo e no coletivo.

Anna, por exemplo, salienta que sempre se sentiu à vontade entre seus colegas e professores, sendo esta uma sensação compartilhada entre muitos no curso. Para ela, este seria um importante fator para o bom desempenho em situações de ensino-aprendizagem.

[...] realmente, a vivência [foi] tão boa, [tão] agradável que a gente teve lá entre os colegas de turma, entre alunos e professores [...]. Não tem preço. Realmente, isso não tem preço. Eu acho que isso, [numa] formação qualquer, é importante que os sujeitos que estão lá se sintam a vontade com aquilo que fazem. Só assim eu acho que é possível obter bons rendimentos. E foi excelente! Eu ainda sou apaixonada pelo curso (Anna, E1).

Por sua vez, Humberto relata que, apesar de ter procurado o curso visando um maior desenvolvimento técnico-musical, reconhece que, além da realização desse objetivo inicial, obteve um crescimento significativo no plano interpessoal:

Eu tenho que ressaltar isso, o que eu tô crescendo aqui, não só de teoria ou prática musical, mas de vivência com outros músicos, com os professores que eu tenho que são maravilhosos... eu acho que o meu crescimento também é como pessoa, não só como músico, também isso tem me ajudado bastante... Isso é muito importante ressaltar (Humberto, E1).

Mesmo reconhecendo que as instalações do curso são pequenas, ocasionando frequentes remanejamentos de salas pelos diversos espaços do campus, Benício destaca a qualidade do trabalho lá praticado, pois, para ele, ser “pequeno” não significa ser “ruim”. Em sua opinião, dentre os fatores que transformam o curso num lugar “aconchegante” e “maravilhoso”, está a maneira harmoniosa com que os estudantes convivem, apesar de suas diferenças de perspectivas e interesses, pois:

[...] no fim das contas, esta mistura não atrapalha, [na medida em que] a música acaba unindo, mesmo que um seja do metal, um do gospel e tal [...]. Lá dentro isso não distancia as pessoas, não. Aproxima. A música aproxima as pessoas (Benício, E2).

Em relação às suas referidas preocupações iniciais sobre como iria se sentir no ambiente do curso até sua efetiva entrada, quando passou a conviver com colegas não apenas do seu semestre, mas do curso como um todo, Wilenaina não apenas se sentiu incorporada, como passou a exercer uma espécie de liderança, ao ser escolhida como representante discente. Sobre o convívio com pessoas dos mais diferentes tipos, alguns deles contrastantes com o seu, ela comenta:

Eu mantenho um contato com as pessoas do meu semestre e dos outros semestres. A gente conversa bastante [...] É super tranquilo. A galera brinca: ‘e aí, é do metal, não sei o quê’, mas é tudo muito natural. Tem gente que já foi ver [meu] show, tem uma outra moça que trabalha com *rock* também [...]. Hoje eu tenho um grupo pessoal de amigos que a gente não tem nada, quase nada em comum, mesmo. [Só a] nossa amizade [que faz] a nossa aproximação. [...] Os professores também: ‘ah, metal’. E é muito natural, eu também não fico forçando a barra pra que todos fiquem: ‘ah, escutem aí a minha

música'. É tudo muito tranquilo, ainda bem, [pois] as pessoas são bem diferentes, mas são todos bem crescidinhos (Wilenaína, E1).

Da mesma forma, Wilenaína reconhece aprender com a diversidade e com a circulação de ideias entre os diversos “mundos musicais” (TRAVASSOS, 2005), pois, segundo ela:

[Aqui] a gente aprende a lidar com pessoas de todas as áreas. Quando eu digo áreas, são todos estilos musicais, todas as abrangências... Você aprende muito, tanto com as pessoas que estão ao seu lado, quanto com os professores, isso te possibilita muitas coisas, entende? (Wilenaína, E1).

A diversidade de estilos de vida e gostos musicais também foi identificada por Travassos em sua pesquisa junto aos estudantes de uma universidade carioca. Segundo a autora, trata-se de algo que é incorporado de maneira relativamente harmoniosa dentro do grupo. Tais diferenças, contudo, não demarcariam territórios intransponíveis e subculturas incomunicáveis, pois:

A identidade de estudante de música é compartilhada e o estabelecimento de relações mais ou menos transitórias não encontra barreiras intransponíveis nas diferenças entre estilos de vida e opções estéticas. São constituídas e desfeitas, continuamente, relações de amizade e amorosas que se convertem em relações musicais e profissionais (TRAVASSOS, 2002, p. 7).

Marcelo, por sua vez, acredita que a reunião de pessoas das mais diversas idades, experiências e interesses é uma característica própria daquele espaço. Segundo ele, essa mistura “engrandece o curso”, pois:

[...] isso dá uma mescla de possibilidades [...]. Se junta, essa fusão, essa mesclagem de pessoas que tão entrando agora com pessoas que já gravaram CD, com pessoas que já tocaram na noite, com pessoas que tem uma carreira musical consolidada, isso engrandece muito o curso e engrandece muito a experiência musical da cada um (Marcelo, E2).

Os encontros entre os estudantes do curso se estendem para além das fronteiras do espaço físico da instituição, conforme pude observar e participar em abril de 2015 e aqui narrado no capítulo metodológico, por ocasião da minha terceira

ida ao campo. Com o nome de “Quinta Aumentada⁹³”, os estudantes instituíram as quintas-feiras, após o término das aulas, como o dia de comer, beber e conversar nas proximidades do IFCE. Iniciativas como essa, ainda que possam parecer desvinculadas do aprendizado musical, não apenas ajudam a criar um ambiente “agradável” de convívio, para citar uma expressão utilizada por Anna, mas também compõem um conjunto de ações difusas, silenciosas, invisíveis e não intencionais, que estão envolvidas no processo de apreensão e incorporação do *habitus* social por cada indivíduo. Em outras palavras, participam ativamente do trabalho de construção de si, enquanto, do ator enquanto ser social, daquilo que aqui se entende por socialização (BOURDIEU, 2005; LAHIRE, 2008; SETTON, 2008, 2010).

A circulação de ideias e informações entre os estudantes, uma das dinâmicas que possivelmente contribui para a construção da dimensão coletiva do aprendizado praticado naquele espaço, foi por mim observada durante o período de trabalho de campo, tanto na dimensão presencial, como através das redes sociais. Salatiel, por exemplo, frequentemente divulgava pela página do curso no Facebook oportunidades de empregos, cursos, editais, concursos, eventos, shows, etc., conforme ele mesmo confirma e justifica:

Eu fico sempre avisando isso pros meus colegas pra que eles também possam se engajar mais e aproveitar mais isso que é importante, eu acho que é tão importante pra gente que trabalha com arte, com arte em geral. Aproveitar esses editais de cultura que abrem essas oportunidades. Tipo, fotografia [...], audiovisual, projetos, editais, dentro da arte, da música (Salatiel, E1).

Dessa forma, são muitas as situações em que ocorrem os aprendizados. É o que parece confirmar Salatiel, ao dizer que toda e qualquer oportunidade de interação, dos eventos promovidos pela instituição, ao convívio cotidiano com colegas de curso, carrega consigo possibilidades de crescimento individual e coletivo.

Sempre que eu conheço alguém novo é uma troca de experiência. Eu lembro que na primeira vez, por exemplo, quando você veio, [...]

⁹³ O nome, de duplo sentido, não apenas faz alusão ao fato dos estudantes “esticarem” suas quintas-feiras para além do tempo e espaço do curso, mas também brinca com o intervalo musical de quinta aumentada.

eu falei que achava legal que viessem pessoas de fora, porque toda vivência traz algo novo. Já houve uma palestra lá [no curso] sobre saúde de músico que foi importante pra mim, pra nós do curso técnico... Da mesma forma, os meus colegas de curso, os meus amigos de curso, também são importantes, são vivências novas, são aprendizados novos... A gente sempre tá trocando ideias, sempre combina aquela história: 'ah, vamo estudar junto e tal'. E um apoia o outro. Tem sempre isso, sabe? A gente tem se apoiado um no outro nos momentos de dificuldade do curso, nas disciplinas que a gente encontra mais dificuldade e na vida mesmo. Porque você entra dentro daquele curso e você constrói amizades. É inevitável, a gente tem muito desse companheirismo. Cada um que convive comigo é importante pra minha formação (Salatiel, E1).

A fala de Salatiel, quando se refere aos laços de amizade que se constroem em torno daquilo que os une – a música –, é reforçada e ampliada por Marcelo quando diz que “ali são estreitadas relações que perduram por toda vida musical” (E2). Portanto, a experiência no CTIM carrega consigo o potencial de criar e desenvolver comunidades de sentido não limitadas ao fazer musical, mas através e para além deste.

6.2 Os professores: “eles gostam do que fazem”

Marcas significativas da relação entre estudantes e professores foram observadas em várias situações, tanto através das inserções no campo em suas dimensões *on-off* e *line*, como em recorrentes trechos das entrevistas que me foram concedidas. Essas podem ser identificadas, por exemplo, nas percepções que os estudantes têm sobre seus professores, os quais, segundo Morato, não lhes são “invisíveis”, pois:

[...] seu domínio didático, sua pedagogia musical, suas culturas musicais e seus comportamentos imprimem-lhes marcas que são levadas para além do tempo/espço do curso, a saber, para seus campos de atuação [...], [e], quando não, para toda a sua vida profissional (MORATO, 2009, p. 264).

Foram vários os depoimentos que destacaram a excelência técnica musical e didática do corpo docente, bem como suas qualidades de cunho subjetivo e afetivo, conforme Anna avalia:

Os professores são excelentes. Tanto são músicos muito competentes, quanto são pessoas maravilhosas também. Muito amigáveis. [...] Tive a sensação de que os professores que trabalham lá gostam do que fazem, e isso eu acho que é a coisa mais importante. Só quem gosta do que faz pode fazer isso bem. [...] Realmente, [eles] se importam em passar uma coisa [e] isso funciona. Eu acho isso maravilhoso! (Anna, E1).

A opinião de Anna é também compartilhada por Wilenaina, quando diz: “uma coisa que eu acho muito legal nos nossos professores do IF, é que eles gostam de estar ali e eles respeitam os alunos, [...], são pessoas de extrema seriedade com aquilo que fazem e de extremo amor” (Wilenaina, E2).

Em sintonia com os demais colegas, Benício identifica no corpo docente do curso um fator de destaque do ensino lá praticado. Em sua análise, a qualidade das relações promovidas pelos professores seria uma característica própria de um ambiente onde se trabalha com esse tipo de atividade, já que “a música proporciona isso, tem esse envolvimento”. Nas suas palavras, ele complementa:

Os professores são maravilhosos, atenciosos, músicos muito bons. Tentam passar pra gente [sua] experiência musical e [...] também humana. Porque as pessoas ali não são robotizadas. São humanos e eles se envolvem mesmo com os alunos (Benício, E2).

A empatia dos professores com os estudantes, no que diz respeito à compreensão dos processos de aprendizado musical é destacada por Eduardo, quando diz: “Aqui [no curso] eu tenho que os professores muito provavelmente tiveram também dificuldades parecidas e já sabem mais ou menos os caminhos. Eles orientam por onde você deve andar” (Eduardo, E1).

O depoimento de Marcelo traz frequentemente comparações entre suas experiências dentro do ensino técnico e superior, tanto na sua formação como químico, quanto como estudante de música nesses dois ambientes. Assim, uma das características por ele observada nos profissionais que atuam nos cursos de nível técnico, incluindo o CTIM, é a capacidade e disponibilidade em trabalhar os conteúdos tanto de maneira elementar e mais elaborada, de acordo com o nível de compreensão e resposta por parte dos estudantes. Por outro lado, numa graduação,

[...] às vezes você tem professores que são extremamente acadêmicos. O cara tem um conhecimento enorme... só que ele tem uma dificuldade de passar esse conhecimento, porque pra ele é muito simples, é muito lógico, então a forma que ele passa o conhecimento... pra ele tá nítido (Marcelo, E1).

Falando especificamente sobre a área da música, ressalta:

Existem muitos instrumentistas [que são] assim: o cara que destrói o instrumento, mas saber passar isso pro aluno é outra coisa. E no IFCE, não. No IFCE eu encontrei pessoas que são excelentes instrumentistas e que sabem doar o conhecimento, que são didáticos, que são professores mesmo, entendeu? (Marcelo, E2).

Marcelo também destaca a maneira compreensiva e flexível com que seus professores trataram as dificuldades por ele encontradas ao conciliar as aulas com o sistema de turnos alternados em seu trabalho. Segundo ele, o tipo de tratamento não foi o mesmo que recebeu durante sua passagem por uma graduação em música.

Eu converso muito com os professores, eu explico a situação: 'olha, eu trabalho e tal'... então o quê que acontece? [...] 'Marcelo, tudo bem, você não pode vir quarta-feira? Venha num outro horário que é de outra turma, mas você fica aqui estudando e tal...', ou seja, de certa forma, me ajuda. Eles não passam a mão na cabeça [...], não é isso não: 'Marcelo, se você não puder vir na quarta, que é o seu horário de aula, venha na terça-feira, que é o horário de outra turma, mas você fica aqui estudando eu coloco sua presença, você me mostra a música que você tá tocando, seu desenvolvimento', entendeu? Há essa flexibilidade, que na faculdade não tinha (Marcelo, E1).

Conforme discutido no capítulo anterior, a característica de um maior envolvimento nas relações travadas entre professores e estudantes no CTIM seria potencializada pelas condições estruturais de uma instituição como o IFCE, somadas a um processo sócio-histórico de construção e incorporação coletiva de um *habitus* social local (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005).

6.3 Aprendizado em grupo: o conhecimento de mão em mão

O aprendizado obtido através da interação entre os estudantes em conjunto com os demais agentes do curso, praticado nas mais variadas circunstâncias, tanto em atividades acadêmicas, como fora destas, incluindo as situações de ordem cotidiana, dentro e fora da instituição, pode ser identificado em vários depoimentos como parte de um sistema formador gerado a partir do vínculo daqueles sujeitos com o curso.

Anna, por exemplo, destaca os novos conhecimentos obtidos na aula de violão, onde teve sua primeira experiência com música de câmara. Ela relata ter tido a sorte de poder conviver com colegas que tinham muitas afinidades musicais e semelhanças em relação às suas capacidades, limites e aspirações:

A turma se entendeu bem e eu acho que [...] estamos bem parecidos enquanto o papel que a música tem nas nossas vidas. E o que queremos, como queremos. Então, dividimos uma empolgação igual. Isso foi muito bom. Eu acho que isso facilitou bastante. Nesses termos a turma foi homogênea (Anna, E1).

Eduardo, em sintonia com Anna, ressalta a colaboração e solidariedade experienciada nessa disciplina: “Aqui você tem os colegas que compartilham essas dificuldades com você, e um ajuda o outro” (Eduardo, E1).

Nasce da experiência compartilhada por Anna e Eduardo, em conjunto com outros três colegas de turma, o grupo 30 Cordas, o qual iria se formar ao final do curso e que, apesar de mudanças em sua formação original, encontrava-se em atividade por ocasião da conclusão deste documento. Ainda que de forma não intencional, a gênese do 30 Cordas deu-se a partir da iniciativa do professor responsável pela disciplina, ao perceber que a mudança de ênfase para o ensino da prática musical coletiva, em detrimento do ensino individualizado de peças solo, seria a melhor forma de aproveitar as potencialidades do grupo com o qual estava a trabalhar, conforme relata Eduardo:

Por volta mais ou menos do segundo semestre ele começou a enfatizar o estudo coletivo, e aí nós começamos a estudar peças pra trios e quartetos de violões. [...] Eu acho que ele viu [isto] como uma maneira de contribuir mais pro grupo e pra cada um, [de] a gente se ajudar no estudo [através] da execução em grupo. [...] Muitas vezes a gente percebia que ele tava meio preocupado porque a música não tava fluindo bem, que a gente [tinha] algumas dificuldades... [mas]

quando a gente se apresentou [...], eu percebi que ele ficou surpreso, como se não esperasse que fosse ter a qualidade que teve, e aí ele ficou muito feliz e muito orgulhoso por nós por termos feito um trabalho da qualidade. A gente ficou também feliz pelo fato dele ter reconhecido a dedicação que a gente teve (Eduardo, E1).

Dentre as disciplinas curriculares que desenvolvem suas atividades a partir do ensino coletivo, foram reiteradas as referências à Música em Conjunto – Banda Pop. Nesse sentido, Anna destaca que nela teve a oportunidade de tocar uma série de instrumentos com os quais possuía pouca ou nenhuma prática. Acredita que isso lhe ajudou a obter uma maior noção de conjunto, bem como uma melhor compreensão do papel desses outros instrumentos na elaboração e execução de um arranjo:

Eu toquei baixo e bateria, que são coisas que eu não tinha tocado antes e me diverti demais. O que ajudou a fazer isso foi todo esse clima agradável. É que quando você vai experimentar, não acerta tudo de primeira. [...] Foi, tipo, uma possibilidade de experimentação. E eu encaro da seguinte maneira: foi muito bom para turma ter essa troca, esse conjunto e eu acho que o que eu levo disso pra frente, agora, é que não [é] que eu vou sair tocando bateria e baixo nos cantos. Não tenho pretensões mais sérias, mas [sim] de entender melhor um conjunto. Por exemplo, quando eu futuramente for tocar com algum baterista, algum baixista, e tiver alguma ideia musical, eu já vou conseguir me comunicar melhor com ele, porque já tive um pouco de experiência com esses outros instrumentos (Anna, E1).

A possibilidade de experimentar novos instrumentos, tendo o apoio e cumplicidade dos colegas, conforme pude observar em minhas inserções no campo, são também destacadas por Marcelo.

Teve um dia lá que eu tava tocando contrabaixo, eu não toco contrabaixo, entendeu?! Eu toco um violão muito mal tocado [riso], pra brincar mesmo... ‘ah, [dizem os colegas], faz o seguinte, toca baixo, não... canta... ou então, toca percussão’. [...] Ou seja, o pessoal tem uma cumplicidade muito boa. [De] entender mesmo: ‘eu sei que você não toca contrabaixo, mas toca nessa música...’, [ou]: ‘eu sei que tu não toca violão, mas toca esses acordes aí... três acordes, é simples’ (Marcelo, E1).

Marcelo destaca, também, o caráter aglutinador da Banda Pop, onde pessoas das mais variadas experiências e níveis, movidas pela “disposição de fazer

acontecer”, envolvem-se num processo pedagógico de caráter inclusivo, conforme ele descreve:

Tem pessoas tímidas, tem pessoas extrovertidas, tem pessoas que nunca cantaram em público... enfim. Só que ali é um momento que você consegue extrapolar [expressar] todo o seu lado artístico. E aí não interessa mais o teste de aptidão, não interessa o cara que tocou na noite, o cara que tá começando agora, todo mundo tá ali aprendendo (Marcelo, E1).

Nem sempre os estudantes ficam circunscritos ao estudo do instrumento de escolha, sobretudo por ocasião do ingresso no curso. É o caso de Wilenaina que, ao demonstrar interesse em aprender flauta, passou, além das aulas de teclado, a frequentar as aulas desse instrumento, conforme ela conta:

Aqui eu tive a oportunidade [de também estudar flauta], a professora [falou]: ‘olha, quem quiser, tá aberto...’. O professor [de teclado] até falou assim: ‘olha, tô com ciúmes viu, porque essa aí é do teclado, tá roubando a minha aluna’ [riso]. Aí eu: ‘não, de forma alguma’. Até então eu não tinha nenhum interesse na flauta, mas quando eu cheguei aqui despertou em mim [o interesse] e eu acabei me apaixonando. Hoje eu considero que são dois [os meus] instrumentos (Wilenaina, E1).

Afora as disciplinas que constam na matriz curricular, são oportunizadas outras instâncias formativas institucionais, diretamente vinculadas ao curso ou não, como monitorias e participações em grupos e atividades de extensão.

É o caso do grupo Violões do IFCE⁹⁴ e da monitoria de violão, nos quais Lucas atuou como bolsista. A partir dos conhecimentos obtidos dentro no CTIM, bem como através das habilidades musicais demonstradas e reconhecidas por colegas e professores desde seu ingresso no curso, ele avalia ter se capacitado a participar tanto de uma atividade, como de outra. Nesse sentido, as muitas “curtidas” e felicitações de seus colegas na página do curso no Facebook, observadas por mim na ocasião de sua contratação como monitor da disciplina de violão, parecem reforçar a pertinência desta sua avaliação.

⁹⁴ O Violões do IFCE é um projeto de extensão do IFCE que se dedica à prática e divulgação de música de câmara tocada neste instrumento. Seus participantes, formados por estudantes e ex-estudantes do CTIM, bem como jovens violonistas da comunidade em geral, recebem uma “ajuda de custo mensal” e são selecionados “a dedo” (Lucas, E2) pelo próprio professor coordenador do grupo.

6.4 Ruídos e mixagens

Conforme percebido em alguns de seus colegas, a inserção de Benício junto ao sistema de ensino musical institucionalizado não se deu ausente de conflitos e dilemas. Ele reconhece, por exemplo, ter enfrentado dificuldades no aprendizado da leitura e escrita musical, pois sentia que a partitura lhe deixava “preso”. Decorre daí, em parte, sua posição de não pretender fazer uma faculdade de música “se for [para estudar] isso”, pois, para ele, a música é mais que “mínimas, semínimas, colcheias e semicolcheias”. Entretanto, pondera a respeito da importância do domínio da escrita e da leitura para o seu desenvolvimento musical:

O que é que eu tô trabalhando na minha cabeça? Que a música é isso. É essa coisa [...] mais pra você escrever. Então, como é que eu ia poder fazer poesia se eu não soubesse escrever? Se eu não soubesse escrever, se eu não soubesse o nosso alfabeto, como é que eu ia conseguir escrever poesia? Então, a linguagem musical é essa: se eu quero ser um músico, eu tenho que saber escrever música. Como é que eu posso querer ser músico...? E pode. Engraçado é que pode. Você pode ser músico sem saber ler partitura. Você pode, né?! (Benício, E1).

Um aparente paradoxo revela-se em sua fala no momento em que diz que se alguém quer ser músico tem que dominar os códigos de leitura e escrita musical, ao mesmo tempo em que reconhece ser possível ser músico sem saber ler e escrever música. Nesse ponto, suas reflexões parecem reveladoras de conflitos comuns a outros estudantes quanto às suas expectativas e aspirações perante parte das abordagens pedagógicas praticadas dentro de muitas instituições de ensino musical. De outro lado, sobressai-se aqui uma complexa questão para os educadores musicais que seria reconhecer, compreender e legitimar as práticas musicais dos estudantes as quais ocorrem fora e ao largo do sistema institucional de ensino musical. Indo um pouco mais longe, devemos, inclusive questionar o papel distintivo e discriminatório que em alguma medida ainda é exercido por muitas dessas instituições enquanto estruturas de perpetuação de posições hegemônicas de poder.

O caso de Humberto é mais um exemplo sobre como conhecimentos e práticas musicais cotidianas entram em conflito com saberes academicamente legitimados. Como visto, seu desenvolvimento musical deu-se a partir de um processo de socialização iniciado ainda na infância, através do convívio com o pai músico. Aos vinte e seis anos de idade possui uma larga experiência profissional, caminho que construiu de forma relativamente autônoma. Apesar de avaliar como positiva sua experiência no curso técnico, tendo, inclusive, desejo de dar continuidade aos estudos formais após a conclusão deste, Humberto relata algumas tensões vividas a partir do confronto com um sistema de ensino baseado na utilização da leitura e escrita musical, frequentemente apoiado em repertórios e técnicas ligadas à tradição erudita europeia.

De seu primeiro e curto contato com o estudo do piano no Conservatório Alberto Nepomuceno, por volta dos dez anos de idade, pouco ou nada recordava em relação à leitura e escrita musical ao ingressar no CTIM. Sua relação com a grafia musical estabeleceu-se fundamentalmente através de cifras para violão, sistema amplamente utilizado na música popular. É possível, então, afirmar que sua formação musical se desenvolveu de forma alheia à cultura da música escrita, recorrente no sistema acadêmico de ensino.

No curso, ao encontrar uma abordagem que frequentemente requer intermediação da partitura musical, já dominada por parte de seus colegas, Humberto parece ter se deparado com uma barreira não apenas técnica, mas também de cunho simbólico. Por trás do simples domínio desses códigos de leitura e escrita, ensejaria um recorte social distintivo (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005): de um lado os que leem música, do outro, os que não leem.

Tinha gente que já sabia ler partitura, eu só sabia ler cifra, porque o pouco contato que eu tive com partitura eu não me lembrava [de] mais nada... Eu lia cifra até razoavelmente bem, vamos dizer assim, eu sabia fazer. Não sabia o quê que eu tava fazendo, mas sabia fazer... Eu via lá aquele... as letrinhas e sabia pra onde é que os dedos tinham que ir no violão. Mas tinha gente aqui que já lia partitura quando entrou aqui, tem gente assim que eu olhava, eu disse: 'bicho, meu irmão... esses caras tocam um negócio...' (Humberto, E1).

Ainda que a profissão musical seja socialmente reconhecida pelo saber-fazer (PICHONERI, 2006; MORATO, 2009, OLIVEIRA, 2012; COSTA, 2014; PIMENTEL, 2015), a fala de Humberto pode ser tomada como um exemplo de que, dentro dos limites do campo musical, a posse de determinados capitais sociais demarca posições hierarquicamente distintas. Lembrando outra fala sua, na qual dizia que seu pai, músico profissional, “de teoria, não sabia nada” (E1), saber música, representado no saber ler e escrever música, significa ser possuidor de um capital distintivo, uma ferramenta potencializadora de ascensão e afirmação no campo (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005).

O formato de violão e voz, interpretando canções, foi o modo como Humberto se afirmou na música, como construiu sua identidade profissional. Portanto, a música popular, em especial a dita MPB, são os gêneros que ele domina: “o que eu gosto mais [riso]... é de tá acompanhando, é de tá cantando, fazendo a harmonia. Eu gosto muito de Bossa Nova, que é uma coisa diferente”. Ao ingressar no curso, seu estranhamento não se limitou à questão da leitura e escrita musical, mas também se estendeu para parte da cultura musical lá praticada, apoiada no estudo do repertório “erudito”.

Pra mim, particularmente, às vezes foi um pouco complicado porque... eu, até hoje mesmo... a gente tendo estudado bastante música erudita... eu não sou tão fã, eu sou muito fã do popular. Por exemplo, nas aulas de violão, às vezes tem umas partituras que a gente tem que pegar... e eu acho meio... meio, vamos dizer assim, não sei a palavra, cansativo... (Humberto, E1).

No entanto, ele reconhece que determinados aspectos, como postura, sonoridade, economia de movimentos e velocidade, têm sido proveitosos em suas práticas. Fazendo uma espécie de ponte entre culturas musicais distintas, Humberto reconhece ter aprimorado sua técnica para tocar o que é de seu interesse, a música popular, conforme ele explica:

Tem algumas coisas, em questão de técnica, que eu até puxei pra mim hoje, que eu aproveito. Outras não, outras eu continuei muito popular... qual perna que eu apoio o violão, algumas [coisas] assim desse tipo eu ainda não puxei pra mim. [...] Mas tem muita coisa técnica que ele, [o professor], cobra e que as vezes é legal, que dá pra usar. A questão: ‘ah tira o timbre mais doce assim, faz mais

assim, deixa a mão mais desse jeito...'. Tem coisas que me ajudaram, que dá pra levar muito pro popular, tem coisas que me ajudam bastante, nessa parte técnica da postura da mão, pra ganhar mais velocidade, como é que facilita, do dedo... [...] Deu pra mesclar, tirar o que eu gostei, vamos dizer assim, que realmente eu vi que tá me ajudando. E fiz essa mesclagem assim... acho que deu pra tirar muita coisa, mesmo do erudito pro popular, com certeza (Humberto, E1).

Essa “mesclagem” referida por Humberto parece ser feita de uma forma mais harmônica por Salatiel. Mesmo advindo de uma cultura de aprendizado musical prático, adquirido em grande parte através de ações cotidianas difusas, ele não apenas reconhece a pertinência dos métodos e conteúdos mais “acadêmicos”, como também demonstra empolgação por adquirir esses novos conhecimentos e suas possibilidades de aplicação junto ao seu estoque de conhecimentos (SCHUTZ, 1979).

Por outro lado, a dupla formação como músico prático, autodidata, somada à condição de acadêmico de um curso regular na área da música, observada em alguns desses estudantes, incluindo Humberto e Salatiel, pode ser compreendida através da perspectiva de Travassos, que identifica no processo de junção de saberes populares e eruditos, um “ideal de completude particularmente importante” para a formação profissional no campo artístico contemporâneo. Sobre isso, a autora afirma que:

Somando as virtudes que se atribuem ao músico popular (ouvido, bossa, capacidade de improvisação, etc.) ao prestígio do conhecimento sancionado pela escola, a dupla formação proporciona para alguns alunos a realização de sua demanda por uma cultura musical plena (TRAVASSOS, 1999. p.124).

A análise da autora parece encontrar eco nesse trecho do depoimento de Salatiel, no qual avalia positivamente ter agregado determinados conhecimentos elegidos pelo programa escolar e sancionados pela instituição. Ao mesmo tempo, o contraste entre as percepções dele com as de Humberto, parece indicar que são diferentes as maneiras com que cada ator pode lidar com a “ordem imposta do lugar” (CERTEAU, 1994, p.93):

Ter esse contato com um tipo de música diferente que eu não tava acostumado a ouvir, [que] nunca tinha pensado [em escutar], foi e tá sendo um ganho. [...] Eu acho super interessante. Eu gostei de ter conhecido outros compositores que eu nunca tinha ouvido falar, eu gostei de ter percebido como era a questão da harmonia antigamente, das cadências, como eles tavam construindo tudo isso que a gente conhece hoje... Na disciplina de apreciação musical a gente passou pela história da música e foi vendo como é que era a música a partir do séc. VI, V... foi vendo a partir daí a evolução da música, a gente foi conhecendo como é que era a música antes dessa questão de ser chamada de música clássica [...] Esse conhecimento tem sido interessante. [...] Eu vim entender que não era só eu que tinha intenção de sair daquelas cadências, eu vi que tinha outras pessoas que já quiseram inventar um novo sistema de acordes... e na prática eu tô podendo perceber isso, estudando no violão algumas peças de épocas diferentes da música. [...] E eu tô gostando, tô gostando muito [de] estudar uma música mais acadêmica, mais clássica, estudar o violão clássico, tá sendo legal, tá sendo muito interessante. [...] Tá sendo algo que foi novo e é bom tá estudando, pra mim, eu não tive nenhuma dificuldade de me adequar a esse tipo de violão, dessa forma de tocar violão (Salatiel, E1).

As interações entre agentes do curso, a despeito de algumas falas anteriormente analisadas e que podem levar a uma interpretação contrária, eventualmente são também marcadas por tensões e conflitos. Por exemplo, apesar de Humberto perceber um crescimento pessoal a partir das relações travadas no curso, ele reconhece alguns limites nestas, em especial na questão do comprometimento de parte de seus colegas com as atividades coletivas:

[...] tem gente que acaba faltando, [por] questões pessoais, [preferem] ficar dormindo... e assim, às vezes atrapalha pra quem tá indo pra aula, você depende dos outros nessas matérias [...]. Acaba sendo complicado... (Humberto, E2).

Ao ser questionado sobre como estava vivendo a dimensão coletiva do curso, Humberto traça um paralelo com aquilo que acaba ocorrendo no interior de uma banda, onde corriqueiramente os integrantes necessitam equalizar expectativas e dirimir tensões:

[Tem sido] tranquilo... eu acho... É bom e complicado ao mesmo tempo [ter que] trabalhar com gente, né? [...] A cadeira mais coletiva aqui é de Banda Pop. Aí, às vezes, é um pouco complicado, como em banda, em geral. Por isso que eu gosto muito de tocar só. Porque

as pessoas de vez em quando furam com a gente, faltam... e eu levo o meu trabalho muito a sério. Por exemplo, já aconteceu de ir tocar num canto, não aqui, mas de ir tocar numa festa e o nosso baterista não aparecer. É uma coisa horrível, cê arranjar um baterista em uma hora pra fazer a festa, né?! Então, às vezes por isso eu prefiro ser meio individualista mesmo. Mas trabalhar com as pessoas aqui até que foi muito tranquilo, as pessoas no geral até são responsáveis... nem todos, mas... [risos] (Humberto, E1).

6.5 Evasão: “muita gente que se perde”

Um conhecido problema que atinge os cursos de educação profissional técnica de nível médio, incluindo os de música, é a evasão (CARMONA, 2010; COSTA, 2014; ESTEVAM, 2010 e 2012; PIMENTEL, 2011), pois, como refere Costa (2014, p. 18), são “muitas passagens e poucas certificações”. Sobre as razões desse fenômeno, Pimentel escreve:

A complexidade do mundo atual deixa pouco espaço para a dedicação às artes, além de muitas vezes as estruturas rígidas e tradicionais das instituições de ensino da música não acompanharem suas mudanças. O mercado de trabalho em transformação é outro ponto que provoca indagações, uma vez que o emprego em música não é garantido, levando os profissionais a apostarem em outros caminhos e profissões que lidem com a música direta ou indiretamente (PIMENTEL, 2011, p. 1586).

Entretanto, segundo conversas informais com a coordenação do CTIM, ainda que esse quadro não seja diferente naquele espaço, todos os oito colaboradores concluíram o curso ao longo do processo de pesquisa. Uma das hipóteses sobre essa incidência de certificações nesse grupo, a qual contraria os dados sobre a grande evasão em cursos técnicos, poderia ser explicada a partir de uma atitude proativa, expressa, dentre outras formas, na disposição e interesse em colaborar com uma pesquisa acadêmica como esta. Logo, esses estudantes, em seu conjunto, devido a uma presumível postura de maior interesse por questões relativas à formação profissional na área, estariam mais inclinados a completar o ciclo de estudos curriculares, obtendo a consequente certificação.

Por outro lado, a evasão escolar, mesmo que não questionada diretamente por mim, esteve presente em alguns dos depoimentos, revelando também ser um tema significativo ao conjunto de agentes daquele espaço. Dentre as possíveis

causas desse fenômeno, foram apontadas as dificuldades de conciliar estudo e trabalho, o baixo nível de comprometimento com um projeto formativo-profissional e conflitos com as práticas de ensino acadêmicas.

Eduardo, por exemplo, ainda que reconheça que determinadas dificuldades, como conciliar compromissos profissionais e acadêmicos, tenham o levado a dar mais valor a essa experiência, aponta a falta de opções de aulas em outros turnos como uma das causas da evasão escolar, conforme analisa a partir de sua própria experiência:

Foi um pouco difícil, porque o curso é diurno, funciona pelas manhãs... isso é um pouco complicado pra você que tem que trabalhar. E aí eu sinto que o índice de evasão desses cursos muitas vezes ele é muito alto um pouco por causa dos horários, tá entendendo? Aqui só tem esse horário, e aí sempre via colega que tinha que trabalhar, que tinha que fazer outras coisas e acabava, com o tempo, se distanciando do curso. Pra mim foi difícil porque eu saía na correria pra ir em casa, almoçar muito rápido e correr pra escola. (Eduardo, E2).

Em sintonia com Eduardo, Salatiel acredita que as “dificuldades socioeconômicas” dos músicos em formação são correlatas aos problemas enfrentados pelos demais campos artísticos. Nesse sentido, a necessidade de garantir a subsistência, principalmente quando envolvem atividades exercidas em outras áreas, seria, segundo ele, “o que tem feito muito músico evadir dos cursos de música” (E1). A discussão se amplia quando ele a traz para o plano das políticas públicas de formação profissional no que diz respeito as especificidades do mercado de trabalho musical:

Alguns colegas meus já saíram por conta de trabalho, por conta que não conseguem sobreviver, se manter da sua arte. Alguns já entram no curso muito tarde, já tem família e... alguns tão longe da família, moram só, não tem como se manter. Como músico, você não encontra um emprego onde você vai ter uma renda fixa, por exemplo, como violonista, ensinando música... A gente não vê estágios na área de música, existem muito poucos. São coisas que a gente precisa mais dessa atenção. Lá no IFCE é um centro de tecnologia de cursos técnicos e você vê o cara da química, ele vai ter um estágio, sei lá, no segundo ano, no terceiro semestre, o cara da segurança do trabalho também tem, da área de comunicações também tem, mas o cara da música ele não tem [estágio] (Salatiel, E1).

Como visto no capítulo anterior, as questões ligadas à subsistência, onde, eventualmente, é necessário “submeter-se” a trabalhos que “sugam muito”, aparecem com recorrência na fala de Salatiel, pois são conflitos que ele tem enfrentado em seu processo de afirmação enquanto músico profissional.

Humberto, por sua vez, acredita que a frequente evasão do curso resulta do fato de alguns estudantes possuírem um projeto ambivalente em relação à música em suas vidas. Segundo ele, isso tornaria mais frágil o compromisso com um projeto formativo como o do CTIM:

Na minha turma, se eu não engano, tinha, sei lá, na faixa de umas dez pessoas [...] e hoje em dia tem pessoas que são assíduas, que tão sempre aqui, tem três... três, quatro... [...] Então, tem muita gente que se perde ao longo do curso. Tem muita gente que realmente não tem tanto esse objetivo com a música. Acho que quando a pessoa entra meio com um pé lá e outro cá, que não tem muita certeza, acho que essas pessoas têm mais tendência a se perder nesse caminho [...]. Pra mim a música tá na frente. Quando eu tomei essa decisão de tomar a música na frente das outras atividades, aí acho que ajudou muito a querer terminar o curso. As outras pessoas... tem muita gente que entrou aqui [que] não tem a música como principal, como foco, aí quando aparece uma outra atividade, acaba saindo, se perdendo. Acontece isso (Humberto, E1).

Outro fator que levaria ao desestímulo e conseqüente abandono de um projeto formativo institucional em música apontado por Salatiel, seria o desencontro entre as expectativas e projetos de determinados estudantes com aquilo que efetivamente encontram dentro desses cursos. Fazendo uma referência a um modelo de ensino, como já discutido, mediado pelo modelo acadêmico de ensino conservatorial (VIEIRA, 2000; ANJOS, 2015) ele relata:

Eu conheço outras pessoas que não relevam isso, que não tem interesse [neste tipo de ensino]. Eu conheço pessoas que saíram da academia por conta disso e que... como é que eu posso dizer? Não se adequaram nesse modelo (Salatiel, E1).

Ainda que a citação de Salatiel não faça uma referência direta a determinadas pedagogias baseadas no domínio da leitura e escrita musical como pré-requisito para se fazer música – e seus conseqüentes efeitos distintivos e

discriminatórios, conforme já discutido –, pode-se ter aqui uma das chaves para se compreender os porquês dos altos índices de desistências entre aqueles que querem estudar música (SOUZA, 1998, p. 215).

6.6 As marcas do curso

Neste último tópico, os estudantes fazem avaliações a respeito da experiência junto ao curso, bem como identificam e qualificam as marcas que levam junto de si, em mais esse momento de suas trajetórias formativas profissionais em música.

6.6.1 Avaliando a experiência no curso

São muitas as falas dos estudantes entrevistados que ajudam a compreender como cada um vive e viveu⁹⁵ esta experiência formativa. É o caso de Anna, ao reconhecer ter descoberto no Brasil, em especial dentro do curso, um ambiente no qual se sentiu acolhida e contemplada naquilo que procurava. A ludicidade, solidariedade e o respeito às individualidades, características que, segundo ela, permearam parte das relações pedagógicas com as quais se deparou, mostraram-lhe que existem formas mais “humanas” para se aprender e ensinar música:

Aqui no Brasil eu vi que é possível fazer uma coisa diferente, enxergar mais o lado humano, fazer isso de uma maneira mais lúdica, mais humana. Porque [a música] não é uma coisa tão séria – a música popular, principalmente, é pra ser uma coisa da gente... né? Então eu acho que a marca [que o] curso [deixa] é essa: [...] aprender música num ambiente agradável, prazeroso, amigável, dando lugar pra o lado humano de todo mundo [...]. Eu vi que isso é possível. Não precisa criar grandes obstáculos, traumatizar pessoas. E eu acho que pela cultura brasileira, também, que já sugere uma coisa mais de solidariedade, [de] um ajudar o outro em vez de combater, querer ser melhor... Eu acho que a marca do curso é essa mesmo: eu ver que a possibilidade existe. Eu acho que eu aprendi muito, não é porque talvez não tenha sido tão rigoroso. Não aprendi pouco, não. Aprendi muito... e sem sofrer [riso]... Tem que correr

⁹⁵ Tendo em vista que os depoimentos utilizados nesta seção foram concedidos durante e após a conclusão do curso.

atrás, sim, mas eu acho que isso funciona melhor com a vontade da própria pessoa (Anna, E2).

Ainda que reconheça que a busca por conhecimentos musicais específicos não se esgote dentro de uma experiência como essa, pois, segundo ela, “a gente passa a vida aprendendo” (E2), Anna avalia que seus objetivos com o curso foram plenamente realizados: “eu consegui realizar esse que era um sonho meu de fazer uma formação formal, [um curso] oficial em música. [Uma] coisa que antes não deu certo na minha vida, eu consegui realizar aqui” (E1).

Como visto no capítulo anterior, a maioria dos estudantes entrevistados advém de uma trajetória formativa em música que se desenvolveu alheia à orientação de um profissional do ensino, ou como parte deles define, num aprendizado realizado de forma “autodidata”. Esse é o caso de Eduardo, que ao efetuar uma retrospectiva de sua experiência no curso, reconhece que ter estudado “música com profissionais da música” lhe propiciou “uma bagagem muito importante”. Desse modo, ele passou a adquirir um conjunto de capitais simbólicos e culturais (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005), os quais lhe coloca, por exemplo, numa posição de maior simetria junto aos seus colegas músicos da pós-graduação na Faculdade de Educação na UFC, conforme ele explica:

Eu acho que o curso técnico valeu muito a pena. Eu aprendi muito, e eu vou levar uma bagagem muito importante pra mim. Eu vou me sentir bem mais à vontade em entrar num doutorado e tratar de questões musicais. Às vezes eu sentia que meus colegas [do mestrado], que vinham da área de música, ficavam com certas desconfianças, [dizendo]: ‘mas você tá vindo da história [e] tratando de música?’ (Eduardo, E1).

Outro aspecto que Eduardo salienta é o fato do curso ter lhe ajudado em seu trabalho de superação da timidez, problema que lhe acompanha desde a infância. Por isso, por conta das diversas experiências ligadas à performance dentro do CTIM, pôde adquirir mais confiança em suas capacidades:

Eu acho que o curso me ajudou [...] principalmente nas oportunidades que a gente teve de tá se apresentando em eventos, quando tinha os recitais, de você apresentar um resultado daquele processo do semestre. Eu aprendi muito com isso [...]. Aqui no curso [havia] esses momentos [em] que a gente tinha que se expor e tinha

que ir lá frente apresentar o trabalho. É uma coisa que expunha muito. Você tá se expressando com aquele instrumento, com o seu corpo e aí foi uma maneira pra me trabalhar essa questão da autoconfiança, da segurança (Eduardo, E2).

A exemplo de Eduardo, que, “para além dos conteúdos” aprendidos, teve nas amizades feitas ao longo do curso algo que lhe “valeu muito”, Humberto demonstra estar muito satisfeito com aquilo que lá encontrou. Ele reconhece que suas expectativas foram superadas em alguns aspectos, pois, como visto, ao focar-se inicialmente no desenvolvimento técnico, obteve um crescimento significativo no plano interpessoal. Para ele, ter entrado no CTIM foi uma decisão acertada, sendo que em vários momentos de sua fala ele procura valorizar isso:

Eu tô adorando! Eu não quero mais parar de estudar isso aqui nunca, acho maravilhoso, maravilhoso... [...] Tem que ressaltar acho que foi uma das melhores decisões que eu tomei [foi] entrar aqui, com certeza. Com certeza (Humberto, E1).

Não obstante às dificuldades encontradas dentro de um sistema de ensino permeado por códigos distintivos, dos quais tinha pouco domínio, a avaliação de um crescimento no plano técnico-musical, dá pistas da extensão das marcas que o curso deixa em sua trajetória. Sem lançar mão de suas preferências, Humberto abriu um espaço em potencial para si dentro do sistema acadêmico de ensino de música, de modo que ele não só avalia como positiva a experiência, como também declara ter a intenção de prosseguir sua formação acadêmica. Diante disso, a passagem pelo CTIM, de maneira análoga à experiência de Eduardo, parece ter lhe agregado um conjunto de capitais, abrindo possibilidades de mobilidade dentro do campo.

Visto nessa perspectiva, pode-se compreender parte do entusiasmo contido em suas falas:

A questão da formação musical, eu pretendo continuar estudando, na verdade eu não pretendo parar, porque eu tô gostando muito, muito mesmo. [...] Na estadual, [UECE], tem um curso que eu acho bem interessante que é Bacharelado em Composição. Fazer depois, quem sabe, um mestrado, um doutorado... quem sabe depois eu não vá pra lá entrevistar alguém...? (Humberto, E1)

O interessante jogo de espelhos, no qual o entrevistado se projeta no papel de pesquisador, parece revelar, como referido no capítulo dos percursos metodológicos, uma das facetas latentes deste trabalho: seu potencial pedagógico. Em outras palavras, ao se projetar na posição de entrevistador, Humberto, dá sinais de que a participação neste trabalho auxilia também na ampliação de horizontes profissionais, que poderia incluir um projeto acadêmico enquanto pesquisador. Como ele mesmo conjectura, “quem sabe” um dia esteja na mesma posição ocupada por mim naquele momento?

Marcelo, por sua vez, avalia não se arrepende de ter optado pelo ensino técnico em música em detrimento de uma graduação na área, desconstruindo linearidades socialmente instituídas. No mesmo caminho, Wilenaina diz que suas expectativas foram superadas, pois lhe ajudou a definir seu projeto com maior clareza, abrindo-lhe novos horizontes.

A expectativa supriu. Na verdade, passou, por que aí eu vi: ‘Não, é isso, é isso!’. Lá, [no CTIM], eu consegui ver pra onde eu iria depois de sair [...]. Depois daquele [outro] lugar eu também já saberia pra onde ir... Tudo isso abriu minha mente no IF e isso é muito bom. (Wilenaina, E2)

6.6.2 O que levam do curso

Um dos pontos em que os entrevistados foram questionados diz respeito às marcas deixadas em suas trajetórias pelo que viveram a partir do curso, tanto no que tange à sua formação enquanto músicos, como no próprio processo de construção de si.

No caso de Anna, por exemplo, sua experiência junto ao CTIM pode ser compreendida numa perspectiva do processo de construção e afirmação identitária. Segundo seu depoimento, para a maioria das pessoas, tanto de sua família, quanto de seus amigos do tempo de colégio “naquele interior”, ela era a “doidinha que procurava aventuras” (E2). Isso não estava ligado somente ao fato de querer estudar e trabalhar com música, mas também pelo seu espírito desbravador, por sua inconformidade com as poucas perspectivas profissionais e culturais da região onde se criou. Segundo ela, essa imagem, misto de aventureira e irresponsável, era atribuída a ela por pessoas “mais certinhas”, pertencentes a uma vida a qual ela

teria, de certo modo, deixado para trás. Nas suas palavras: “A partir dessas [outras] vivências, eu conheci muitas pessoas que se parecem comigo. Eu tenho muitos amigos músicos hoje em dia, então entre eles é claro que eu não sou a doidinha [risos]” (Anna, E2).

Ao analisar sua trajetória, é possível concluir que, a partir de sua inserção em outros círculos, constituída em especial por redes de interesses comuns, a imagem de “doidinha da família” cede lugar a uma identidade de pessoa criativa, obstinada e proativa. Em suas experiências no Brasil, Anna descobriu tanto no CTIM, como em outros espaços formativos que lhe acolheram, ambientes que não apenas proporcionaram a realização de seus projetos mais imediatos. No conjunto desses espaços e experiências encontrou seu lugar e seus pares.

Dentre as marcas observáveis em Benício a partir de sua passagem pelo curso, destaca-se uma nova disposição para realização de seus projetos musicais, potencializada, entre outros aspectos, pela ampliação de redes. Além de lhe perspectivar um projeto mais consequente com a música, sua passagem pelo CTIM lhe conferiu a afirmação de uma identidade profissional que se encontrava um tanto esmorecida, segundo sua própria avaliação. Assim, ele comemora o reencontro com “essa galera” da música e reconheceu que isso lhe reacendeu o desejo de retomar projetos deixados de lado:

[...] o reencontro com essa galera deu um gás que eu tava... eu tava querendo perder, sabe? Aí você encontra uma galera que tá naquele pique: ‘ah vamos fazer, vamos tocar, vamos se encontrar...’. Aí [foi] massa⁹⁶! Deu uma injeção de ânimo legal [...]. A minha vinda pra cá também me deu vontade de retomar, voltar a formar uma outra banda, quem sabe, pra voltar a tocar aqui em Fortaleza ou... sei lá, por aí (Benício, E1).

Benício identifica sua experiência no curso como uma nova etapa em sua relação com a música, sobretudo enquanto projeto de vida. Apesar das dificuldades por ele enfrentadas, a partir do que aprendeu e viveu nesse espaço, adquiriu uma maior propriedade para desenvolver seu trabalho, não mais baseado unicamente na “intuição”, como ele refere, mas tendo apoio também em saberes mais organizados e sistematizados. A apropriação desse conhecimento, entretanto, não vem

⁹⁶ “Foi muito bom”.

desprovida de sua dimensão simbólica. Como visto, saber música, representado no saber ler e escrever música, significaria, assim, a posse de capital distintivo, uma ferramenta potencializadora de ascensão e afirmação dentro do campo (BOURDIEU, 1996, 2004; 2005). Por outro lado, a qualificação proporcionada pelo curso, certificada através do diploma de Técnico em Instrumento Musical, potencializa, para casos semelhantes ao seu, uma qualificada reinserção no mercado de trabalho. Baseado nisso, Benício faz algumas projeções:

Quando eu terminar um trabalho, digamos que um [dos clientes] diga: 'cara, eu quero que tu transcreva todos os arranjos que tu fez'. Se fosse há dois anos atrás eu ia dizer que não ia conseguir fazer isso. Não teria como. Agora eu já tenho um alicerce pra fazer isso. Vou sentir dificuldade, mas vou fazer (Benício, E2).

Benício também reconhece, que ao adquirir um domínio relativo das ferramentas de leitura e escrita musical, entre outros conhecimentos, sua capacidade de “passar isto para as pessoas” se ampliou, coisa que segundo ele próprio, antes ele não podia fazê-lo. Entretanto, embora já se sinta capaz de articular determinadas técnicas e conhecimentos em um certo nível, os quais, antes do curso, tinha pouco ou nenhum domínio, o processo de apropriação destas ainda encontra-se incompleto, como ele mesmo diz:

Quando eu olho pra uma música eu ainda não penso nela em mínimas e semínimas, mas a ideia é que no futuro eu comece a pensar [desta forma], ouvir as músicas, os intervalos: 'ah, aquele intervalo disso, intervalo de terça, intervalo de quarta', que é coisa que meus professores fazem. Eu acho fantástico... quero um dia chegar nesse nível aí (Benício, E2).

Por sua vez, Eduardo admite que aquele que poderia ser considerado, até então, seu projeto musical mais bem-sucedido, o referido 30 Cordas, só pode se constituir a partir da experiência sua e de seus demais companheiros de grupo no CTIM. A exemplo de Benício, que passou a se sentir capaz de transcrever seus próprios arranjos, enumera vários exemplos de aprendizados adquiridos no curso que lhe capacitaram a fazer, por exemplo, adaptações de obras para conjunto de violões, originalmente escritas para outros instrumentos. Nas suas palavras: “Se eu

não tivesse passado por aqui [no curso], eu não teria a formação que eu adquiri” (E1).

Vindo também de uma trajetória formativa como “autodidata”, Eduardo identifica que a utilização dessas “ferramentas” aprendidas no curso tem lhe apontado novas e mais eficazes soluções musicais. Dessa forma, ele valoriza os aprendizados recebidos de forma sistematizada, pois “às vezes, a falta de orientação leva a gente a percorrer caminhos mais tortuosos, leva você a se decepcionar com certas dificuldades que você encontra e não saber muito por onde superar” (Eduardo, E1).

Ao término do curso, Eduardo retomou o trabalho com aulas de violão. Como parte de sua avaliação sobre as marcas deixadas pelo CTIM, ele identifica significativas mudanças na qualidade daquilo que vem desenvolvendo, especialmente quando compara às experiências anteriores enquanto professor particular, conforme ele relata:

Eu acho que foi uma experiência boa pra ver a que ponto eu tinha chegado [na] minha formação musical. Era... como se fosse uma maneira de botar a prova aquele conhecimento que eu tinha adquirido. [...] quando retornei pra dar essas aulas de violão, eu fui lá naquela apostilazinha que eu tinha começado, e aí serviu pra... pra... [dar] um norte sabe? Pra eu começar alguma coisa e aí hoje aprofundar com novos elementos que eu trouxe do curso de música [...] porque hoje, eu saí daqui já com outras questões, alguns aprofundamentos, porque é aquela coisa que eu lhe disse: aprendizado é pra vida toda (Eduardo, E2).

Sem desqualificar suas práticas pregressas ao curso, Eduardo tem consciência de que os aprendizados adquiridos ao longo do curso somam-se ao seu estoque de conhecimentos (SCHUTZ, 1979), os quais continuam abertos a outras novas experiências.

Advindo de uma trajetória formativa, construída em boa medida de modo solitário, dentro de um ambiente doméstico, Lucas reconhece que a partir de seu vínculo com o CTIM, e o conseqüente ingresso no grupo Violões do IFCE, passou a integrar uma comunidade de pares, que compartilha sentidos musicais comuns:

Aqui no IFCE eu aprendi a viver como parte de uma escola de violonistas, isso foi muito importante, tem sido muito importante pra

mim. Eu sou parte de um grupo, eu sou parte de uma sociedade, [...] uma comunidade que tem uma plena consciência do papel histórico que tem (Lucas, E2).

Dentro desse novo espaço, Lucas obteve reconhecimento e prestígio. Isso parece ter se processado desde suas primeiras performances ao violão dentro do curso e se reforçado ao longo de sua passagem por lá, conforme ele explica:

As pessoas no final do [primeiro] semestre já me conheciam um pouco como violonista, já sabiam da minha prática no instrumento, um pouco da minha destreza no violão. Quando eu subo no palco as pessoas já naturalmente criam uma certa expectativa: 'ah o Lucas subiu no palco, nossa!' (Lucas, E2).

Perguntado sobre as marcas que essa experiência formativa possa ter lhe deixado, Lucas reconhece primeiramente uma profunda mudança em seu “mundo musical”. De uma prática musical, como referido, doméstica e solitária, a um estudo musical institucionalizado, ele passou a conhecer e a se envolver com diferentes pessoas, sendo estas possuidoras de razões e motivos diversos e formadas a partir das mais variadas experiências. Dessa forma, ainda que continue seguro de sua intenção de focar no estudo do repertório e técnica do violão “clássico”, Lucas identifica ter aprendido a desenvolver um olhar mais compreensivo em relação a outras práticas e propósitos musicais distintos do seu:

Eu aprendi a lidar musicalmente com as pessoas, eu aprendi muito, amadureci muito musicalmente e no aspecto social [também]. [...] Quando você entra aqui no curso do IFCE, você tem pessoas das mais variadas experiências, até mesmo dentro da academia... porque na academia não se trabalha só com música clássica. [Desta forma], eu aprendi a lidar musicalmente com as pessoas, com outras pessoas, me abri pra certas experiências, [aprendi a] selecionar experiências que eu gostaria de ter e outras que não (Lucas, E2).

Essas novas experiências lhe ajudaram a melhor definir seus interesses e escolhas. Contudo, Lucas reconhece que o que lá viveu ainda produz seus efeitos sobre ele, conforme ele relata:

Claro que tá sendo maravilhoso, tá sendo um aprendizado, tá sendo uma coisa que eu ainda tô amadurecendo, que eu ainda tô tendo

uma perspectiva do quê que tá acontecendo, porque isso é uma mudança pela qual eu ainda estou passando (Lucas, E2).

Transcorrido alguns meses de sua formatura no curso, por ocasião da segunda entrevista, Lucas pôde lançar um olhar panorâmico para a formação lá obtida, incluindo os impactos desta sobre seus projetos profissionais:

Agora eu sinto que eu tô realmente colhendo os frutos de uma boa formação. Pelo fato do curso do IFCE ser um curso muito objetivo, um curso que prepara muito [bem] pro mercado de trabalho, eu sai de lá me sentindo um concertista [...]. Eu me sinto pronto e devidamente preparado pra encarar essas salas de concerto... eu tenho muita vontade de participar disso (Lucas, E2).

Salatiel, por sua vez, destaca que, entre outros aspectos, o curso potencializou seu trabalho como compositor. Para ele, os conhecimentos adquiridos dentro do CTIM sobre harmonia, por exemplo, têm sido de grande utilidade para encontrar, de forma organizada e sistematizada, soluções que antes eram perseguidas basicamente através da intuição, o que acabava lhe dificultando o trabalho de descobrir outros caminhos para suas criações.

Hoje, pra compor eu tenho uma disciplina de harmonia que já me ajuda bastante, eu posso perceber, entender melhor os caminhos que eu tô fazendo no campo harmônico, por exemplo, pra onde é que eu vou ou por quê que eu fui pra'li, porque é que aquele acorde ficou melhor... encaixou melhor na música... então essas coisas me ajudaram bastante, tão me ajudando bastante. (Salatiel, E1)

Ao lado da sistematização de conhecimentos, Salatiel diz que uma das importantes marcas que leva do curso é ter aprendido a estudar e ter "disciplina", como ele detalha:

O meu estudo antes do curso era muito segmentado. Hoje em dia, depois da experiência do curso, eu sei por onde começar, pra onde caminhar na questão do estudo técnico mesmo: leitura de partitura, repertório... Eu consigo me concentrar mais em formar uma rotina de estudo (Salatiel, E2).

Para além dos conhecimentos, técnicas e habilidades adquiridos, Salatiel avalia ter dado um grande passo no seu projeto de profissionalização, o que representa um movimento de afirmação de suas escolhas.

Eu tive a coragem – eu acho que essa palavra que eu posso dizer [é essa] – eu tive a coragem de jogar toda aquela ideia de que eu precisava ter um trabalho além do que eu estudo. [...], o curso me deu essa força. Me deu essa força pra dar esse passo de decidir por viver mesmo de música, literalmente (Salatiel, E1).

Nesse sentido, ele não esteve sozinho, pois encontrou junto a seus colegas ambições e dificuldades semelhantes à sua. Isso teria lhe dado forças para prosseguir em seu projeto, conforme ele explica:

As histórias que eu ouvi lá que eram parecidas com as minhas, gente que abandonou e que serve de exemplo pra mim não abandonar também [...]. Tinham pessoas que tinham a mesma experiência de vida que eu, ou parecido, muito próximo. Muita gente que não conseguia deixar de trabalhar pra estudar, entendeu? Eu tive sempre muito isso, desde cedo, de trabalhar... e eu não conseguia me manter no estudo. No IFCE foi quando eu bati o pé no chão mais e tentei me esforçar o máximo que eu pude pra poder continuar. E já teve pessoas que desistiram. Eu: 'poxa, eu não posso me entregar'. Pensei dessa forma (Salatiel, E2).

Quanto ao certificado de Técnico em Instrumento Musical conferido pelo curso, Salatiel destaca os aspectos práticos e simbólicos desse documento. Além de ser um instrumento de acesso, por exemplo, a uma vaga para trabalhar como professor de violão numa escola especializada, “o diploma” lhe “dá um respaldo” para que possa se “assumir como músico, viver como músico”. Ele, assim, complementa:

É um valor de responsabilidade. Esse é o peso do diploma pra mim, de uma responsabilidade que eu tenho que saber levar pra frente. Justamente isso. [...] Quando eu pego um aluno que me pergunta como é que eu vivo, tendo aquele diploma, tendo o conhecimento que eu tenho, [...] [eu posso] responder a perguntas como essa (Salatiel, E2).

No caso de Wilenaina, mesmo se sentindo segura em suas escolhas dentro do universo do *rock*, ela avalia, entre outros aspectos, ter se aberto às novas

possibilidades, ou melhor, às possibilidades que foram sobrepostas por escolhas e circunstâncias passadas:

Eu tinha eliminado algumas coisas musicais da minha vida depois que eu entrei no *rock*, mas sempre estavam ali, guardadinhas, e aí a entrada no IF fez eu lembrar disso, desse meu momento, e o quanto realmente ainda existe afeto e ligação em relação a esse lado da música. E aí eu fiquei saudosa e me remeteu a outras coisas... (Wilenaína, E2).

Como ocorrido com outros de seus colegas que já possuíam práticas musicais regulares, Wilenaína reconhece ter obtido uma “outra visão” no que diz respeito à música enquanto disciplina, o que lhe levou a repensar algumas de suas concepções. Outro aspecto que ela salienta é a consciência dos conhecimentos adquiridos, os quais ocorreram na medida em que a necessidade de sua aplicação surgiu, como, por exemplo, na nova frente de atuação que lhe surgiu a partir dos últimos semestres do curso: “A parte teórica, a parte harmônica... você saca que entendeu quando você vai dar uma aula. E aí eu entendi: ‘gente, eu já sabia disso e eu tava colocando na minha cabeça que eu ainda não tinha entendido’” (Wilenaína, E2).

As avaliações efetuadas pelos estudantes sobre suas experiências junto ao curso, revelam marcas significativas dessa etapa de suas trajetórias formativas profissionais em música, bem como ajudam a compreender o curso a partir do uso que seus discentes fazem deste. Neste sentido, há de se entender que, como Morato explica, dentro do fluxo formativo composto pelo conjunto de experiências obtidas nos diversos espaços/tempos percorridos em nossas vidas, vamos nos constituindo, pois:

[...] não deixamos de “ser” o que somos para “estar” [onde estamos], todavia, “estar” [onde estamos] imprime-nos marcas que vão delineando o nosso “ser”. Vamos “sendo” e “estando” no curso e no trabalho, vamos amarrando, vamos interligando todas as experiências que vivenciamos. Nesse sentido, “somos e estamos” em qualquer lugar ou circunstância da vida. (MORATO, 2009, p. 269)

Para finalizar o presente capítulo, é possível concluir que, considerando as experiências vivenciadas por cada um dos sujeitos investigados e as multiplicidades

de sentidos (MORATO, 2009, p. 263) construídas na apropriação de temporalidades e espacialidades (PAIS, 2003, p. 83), são muitas as maneiras com que cada estudante se constitui a partir da experiência no curso. Porém, os estudantes não o fazem de forma isolada, mas em inter-relação de uns com os outros e com as estruturas e normas do espaço instituído.

Oriundos de caminhos diferentes, movidos por desejos e ambições igualmente distintas mas, de certa maneira, interconectados entre si, em especial por compartilharem questões contemporâneas comuns, envolvendo o tornar-se músico no campo local, as trajetórias desses estudantes se entrecruzam, se relacionam e se transformam junto ao curso enquanto espaço praticado (CERTEAU, 1994). Dessa forma, o espaço também se modifica e se ressignifica.

A seguir, na seção dedicada às considerações finais, será efetuada uma breve recapitulação das intenções, aportes e procedimentos utilizados nesta investigação. Na sequência, serão expostos seus principais achados, retomando-os à luz das teorias. O texto encerra elencando outras questões em torno das discussões travadas, porém não centrais à tese, as quais merecem melhores e maiores discussões futuras, incluindo os possíveis impactos dos achados de pesquisa, assim como suas possibilidades de desdobramentos em novos trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situado na temática da formação profissional em música, o presente trabalho teve por objetivo compreender as trajetórias formativas dos estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza. Desdobram-se desse problema as seguintes questões específicas: que caminhos os conduzem ao curso? O que lá buscam e o que lá encontram? E, por fim, o que levam dessa experiência formativa?

Para tanto, esta pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa (BRESLER, 2000; MELUCCI, 2005; STAKE, 2011), apoiando-se na Sociologia da Educação Musical (SOUZA, 2004; 2008), bem como na Sociologia do Cotidiano (PAIS, 2003; 2005). Desta forma, realizou-se um estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2005; GIL, 2009) no qual foram investigadas as trajetórias formativas de oito estudantes do respectivo curso.

Os principais conceitos e teorias articulados na elucidação do problema proposto foram as noções de profissão musical (TRAVASSOS, 1999; 2005; SEGNINI, 2007; 2008; LUDOVICO, 2007; COLI, 2006); vocação (ADENOT, 2010); trajetória (PAIS, 2005); teoria da ação humana (SCHUTZ, 1979); socialização (BOURDIEU, 2005; LAHIRE, 2008; SETTON, 2008, 2010); individuação (ELIAS, 1994; LAHIRE, 2001; MARTUCCELLI apud SETTON, 2013); campo e *habitus* (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005); espaço social; estratégias e táticas de ação (CERTEAU, 1994).

Por sua vez, no campo da Educação Musical foram fundamentais os diálogos travados com os trabalhos de Morato (2009) e Gomes (2009), os quais contribuíram para as discussões relativas à formação/atuação profissional em música e socialização musical, respectivamente.

Estive de forma presencial no campo em quatro oportunidades distintas, no período que compreende maio de 2014 a outubro de 2015. Nessas ocasiões realizei observações em sala de aula, assisti eventos, realizei entrevistas e acompanhei rotinas do curso, focando, em especial, em seu corpo discente e nas suas histórias em torno da música. Dessa forma, pude melhor compreender o curso enquanto espaço praticado por seus agentes (CERTEAU, 1994).

Ao buscar estratégias para qualificar minha inserção no campo, encontrei na utilização do ambiente *on-line* – um espaço cada vez mais indissociável da vida cotidiana (FRAGOSO; RECUERO e AMARAL, 2013) – não apenas um meio para encurtar distâncias, mas um importante canal de interação, além de um ambiente de observação, o qual contribuiu significativamente para a compreensão dos movimentos formativos daqueles agentes.

Ademais, minha inserção naquele espaço contou com amplo apoio tanto da coordenação do curso como de seus docentes, incluindo as mais de três dezenas de estudantes com quem tive contato no transcorrer desta investigação. Assim, em maior ou menor grau, direta ou indiretamente, todos contribuíram para que eu pudesse ter as condições necessárias para o pleno desenvolvimento do trabalho de campo e a consequente construção dos dados de pesquisa.

Entretanto, foi no exercício da escuta atenta e sensível das histórias, gentilmente compartilhadas comigo pelos oito estudantes aqui focalizados, é que, efetivamente, este trabalho pôde ser realizado. Para além das entrevistas efetuadas, tanto de forma presencial como, em alguns casos, via Skype, foram diversas as ocasiões em que pude contar com suas colaborações, esclarecendo, complementando, editando, enfim, qualificando os conteúdos de suas trajetórias aqui desenvolvidos.

Em relação aos resultados de pesquisa, primeiramente alinho-me ao pensamento de Lobosque (2007), tornando minhas as suas palavras, as quais refletem a respeito do caráter fluído e transitório, datado e localizado, do conhecimento construído sobre o mundo social:

Qualquer postura conclusiva precisa refletir de forma crítica e rigorosa sobre o que se propõe, além de ponderar quanto à sua natureza transitória. É preciso revisitar sempre os juízos enraizados e ter como única certeza a incômoda permanência da dúvida, o que não significa um abandono de convicções, mas seu policiamento constante e consciente. Neste sentido, os últimos comentários, tecidos a seguir, embora tragam constatações aparentemente acertadas, são hesitantes por princípio e irresolutos por dedução. (LOBOSQUE, 2007, p. 93).

Feitas essas considerações, a partir do problema proposto, reúno aqui os principais achados e conclusões desta investigação, contidas ao longo dos capítulos

4, 5 e 6, onde, de acordo com as questões de pesquisa, descrevi e interpretei as trajetórias dos estudantes na perspectiva de seus processos de construção de si, os quais os conduziram a um projeto de formação técnico-profissional de nível médio no CTIM do IFCE. Nesse sentido, recordo que a formação profissional no campo da música é aqui entendida como um processo conjuntural e relacional, cuja apreensão se dá através da forma com que os indivíduos traçam suas trajetórias, em como as temporalidades e espacialidades são apropriadas (PAIS, 2003, p. 83) na construção de uma profissionalidade no campo da música.

Assim, primeiramente, trago algumas percepções a respeito do que vi por ocasião da segunda inserção presencial no campo, quando pude realizar uma pequena bateria de entrevistas. Em consonância com Pais, que escreve a respeito das trajetórias juvenis “alongadas, fracturadas, adiadas, frustradas” (2005, p. 11), estas anotações já sinalizavam a direção daquilo que iria emergir no processo de construção e análise dos dados:

Uma tônica comum até o momento encontrada nos depoimentos colhidos é o alto grau de teor emocional, as dificuldades, desvios, recusas e obstáculos, superados ou não: trajetórias truncadas, tensões, inseguranças, frustrações... Enfim, muitos desabafos (diário de bordo, 14/10/2014).

Efetivamente, conheci dentro do curso estudantes que, apesar de possuírem um histórico de envolvimento com práticas musicais diversas, encontraram ali sua primeira experiência de aprendizagem orientada. Uma das razões recorrentes para isso é a inexistência do ensino básico de música em Fortaleza fora da iniciativa privada. Portanto, em muitos casos, deparei-me com estudantes que não tiveram condições econômicas para frequentar cursos e academias pagas, ou mesmo arcar com despesas de aulas particulares – isso sem falar nas dificuldades de aquisição e manutenção de instrumentos musicais e acessórios, compra de materiais didáticos, acesso direto a bens culturais, etc.

Em contrapartida, as socializações musicais vividas no mundo cotidiano cumpriram um papel decisivo na formação musical de grande parte dos sujeitos investigados e nos seus consequentes projetos profissionais. Relembrando que, através da perspectiva sociológica de Lahire (2001; 2008; 2011), Setton (2008; 2010; 2015) e Gomes (2009), essas socializações estão implicadas no processo de

tornar-se músico, sobretudo ao se considerar não apenas os aspectos intencionais, sistemáticos e visíveis, envolvidos no apreender do mundo social realizado pelo indivíduo, mas, também, um conjunto de ações difusas, silenciosas, invisíveis, não intencionais, na apreensão e incorporação de *habitus* sociais, ou seja, de um "conjunto de práticas e [...] ideologias características de um grupo de agentes" (BOURDIEU, 2005, p. 191). No caso aqui investigado, da formação de músicos.

Olhando para o curso como espaço instituído, ele é reconhecido por muitos como estrutura legitimadora de saberes e competências musicais/profissionais. É ainda um local que, na perspectiva socialmente aceita e, em boa medida, incorporada pelos estudantes investigados, cumpre a função de depositário e disseminador do "conhecimento" musical.

Para os que possuem poucos recursos econômicos, ingressar num curso técnico de música da rede pública pode assumir uma alternativa que se relaciona à saída de uma condição marginal dentro do campo local. Essa troca de *status* pode ser materializada no acesso à cultura musical letrada, referida explicitamente por alguns deles. Soma-se a isso o próprio bem simbólico atribuído ao diploma, ainda que este seja de nível médio. Embora esse documento possa ter pouco valor prático quanto ao acesso a determinados postos de trabalho (PICHONERI, 2006; LEITE, 2007; LUDOVICO, 2007; MORATO, 2009; CORREIA, 2011; COSTA, 2014), num meio onde seus processos de aprendizagem profissional frequentemente ocorrem à parte do sistema de ensino oficial, ou, como aqui referido por muitos estudantes, de forma "autodidata", ter um diploma, dominar os códigos de leitura e escrita musical, pertencer e ser reconhecido como possuidor de um capital cultural distintivo aumentam as chances de um projeto profissional bem-sucedido.

Como visto, ainda que o saber fazer seja fator significativo para o reconhecimento profissional social na área, dentro dos limites do campo musical, o domínio da cultura letrada separa e hierarquiza posições, pois a oralidade é frequentemente tida como "prática inferior" (GOMES, 2009, p. 195), em especial quando trata de parâmetros ainda praticados dentro do universo acadêmico (VIEIRA, 2000; 2009; ANJOS, 2015).

Então, a partir da inserção no espaço de ensino institucional, através da incorporação de determinados saberes e condutas, ou seja, de *habitus* sociais, como Bourdieu refere (1994; 2004; 2005), potencializam-se deslocamentos dentro

do campo profissional local. O ponto ocupado por um indivíduo dentro da hierarquia de posições e em um determinado campo social depende, portanto, do “volume” e “composição” dos capitais por ele adquiridos no transcorrer de sua trajetória social (SETTON, 2010, p. 23).

Este estudo procurou, também, perceber os estudantes do CTIM como agentes ativos na construção de suas trajetórias formativas. Impôs-se, assim, a necessidade de, a partir de uma perspectiva estrutural, identificar e compreender seus projetos com a música. Para tanto, adotando parte do pensamento de Schutz (1979, p. 141), concebeu-se a ideia de projeto como uma espécie de exercício mental para uma ação a ser desenvolvida no futuro, sendo este inserido num sistema de interesses organizados hierarquicamente.

Oriundos de caminhos diferentes, movidos por desejos e ambições igualmente distintas, mas, de certa maneira, interconectadas entre si por compartilharem questões contemporâneas e comuns sobre o tornar-se músico no campo local, o CTIM configura-se num vértice das trajetórias investigadas. Portanto, dentre as motivações que explicam os movimentos formativos em termos dos projetos (SCHUTZ, 1979) destes estudantes, estão: a busca por uma formação prática instrumental; a opção por um curso com uma carga horária menor e com menos compromissos acadêmicos, sobretudo quando comparado a uma graduação na área; a procura por conhecimentos teórico-práticos, além de um conjunto de capitais de ordem simbólica e social.

Desvendando os projetos dos estudantes junto ao curso, sobretudo na perspectiva das vivências passadas (idem), encontram-se as seguintes razões: a busca por um ideal de autorrealização, investindo-se numa qualificação que possibilite trabalhar com aquilo que se gosta de fazer; a conversão em direção a caminhos desejados; a retomada de planos e sonhos bloqueados, interrompidos e/ou negados. Tais razões, em maior ou menor grau, foram encontradas, em seu conjunto, nas narrativas dos sujeitos investigados.

Dentre os resultados de pesquisa, também se pôde observar a interconectividade dos movimentos formativos entre os estudantes e as negociações que cada indivíduo realiza junto ao curso, enquanto espaço instituído por um conjunto de ordenações relativamente impostas (CERTEAU, 1994).

Considerando-se as experiências vivenciadas por cada estudante, as multiplicidades de sentidos (MORATO, 2009, p. 263) construídas antes, durante, dentro e fora do curso, são muitas as possíveis maneiras de tornar-se músico. Porém, eles não o fazem de maneira isolada, mas em inter-relação com os outros, bem como com as estruturas e normas dos espaços e tempos em que vivem. Esse processo, como visto, é constituído de ações difusas e sistemáticas de incorporação de *habitus*, chamados aqui de *socialização* (BOURDIEU, 2005; LAHIRE, 2008; SETTON, 2008, 2010). Esse conjunto de apropriações ocorre em negociações ativas e criativas do indivíduo, sendo estas também percebidas nas relações travadas entre os estudantes entrevistados dentro do CTIM, enquanto “espaço praticado” (CERTEAU, 1994).

Igualmente, os estudantes desenvolvem um aprendizado individual, que também se constrói pelo e no coletivo, através, por exemplo, da circulação de ideias, da troca de informações, do convívio com as diferenças entre “mundos musicais” distintos (TRAVASSOS, 2005), os quais não demarcam territórios intransponíveis e subculturas incomunicáveis (idem, 2002, p. 7). Esse conjunto de aprendizados ocorre nas mais diversas situações, não se restringindo às atividades desenvolvidas por iniciativa e orientação institucional, mas, também, ao largo desta, como o referido encontro denominado de “quinta aumentada”, quando os estudantes, ao término das aulas das quintas-feiras, encontravam-se para comer, beber e conversar.

O sentido de pertencimento e ampliação de contatos praticados nessas ações estaria imbricado em um sistema onde “a circulação entre redes de amigos e conhecidos amplia o trânsito entre diversos ambientes musicais” (TRAVASSOS, 2005, p.13). Tornar-se estudante em um curso técnico-profissional como o CTIM, por exemplo, “significa adquirir certa desenvoltura nos deslocamentos entre mundos musicais, saber alternar suas expectativas e ‘afinar’ sua sensibilidade às circunstâncias” (idem).

Dentre os movimentos significativos observados encontram-se aqueles que parecem subverter uma hierarquia sequencial de posições socialmente “naturalizadas”, dentro dos sistemas de formação. Trata-se de estudantes que cursavam ou já tinham concluído uma graduação em música, ou mesmo em outra área, os quais, ao ingressarem no curso técnico, acabaram “regredindo” aos olhos

do senso comum. Essas trajetórias, lembrando a metáfora do ioiô cunhada por Pais (2005, p. 58), podem ser compreendidas dentro de um conjunto de estratégias singulares e criativas, ou táticas de resistência, renitência e sobrevivência, na perspectiva de Certeau (1994), as quais os estudantes lançam mão diante de determinadas circunstâncias, embaçando a imagem de uma espécie de “primo pobre” dos cursos técnicos, dentro do sistema de ensino musical.

Diferentemente de como ocorre em outras áreas, onde os cursos técnicos estariam associados aos projetos pessoais de capacitação para o trabalho – enquanto não se ingressa num curso superior, ou mesmo quando se quer um ingresso direto em determinados postos de trabalho, através, por exemplo, da aquisição de técnicas e conhecimentos específicos –, os cursos ligados às artes, incluindo os de música, parecem oferecer atrativos adicionais na frequência e vivência nesses espaços.

Como visto, esses cursos estariam relacionados ao acesso e intercâmbio de uma série de capitais, entre modelos, experiências e contatos, cumprindo, assim, um importante papel na “socialização dos indivíduos com seu grupo de referência” (BORGES; PEREIRA, 2012, p. 91). Estaria também em jogo toda uma gama de questões de ordem subjetiva, que justificaria as crescentes demandas observadas dentro do ensino técnico-profissional da área.

No que diz respeito à análise das trajetórias individuais, observou-se que cada um desses estudantes não partiu do mesmo ponto – na medida em que os capitais culturais herdados são distintos (PAIS, 2005, p. 27) – e parece ter motivações, razões e expectativas diferentes. Enquanto o pragmatismo tende a ser um forte condicionante nas escolhas de alguns, em outros é possível identificar, ainda que haja algum senso prático em seus movimentos, um desejo de realização que se estenderia ao plano da autorrealização, da utopia enquanto ser-artístico, resquício dos ideais românticos do século XIX.

Nesse sentido, ainda que referida pelos estudantes de forma relativamente diluída e, em alguns casos, captada através do labor analítico de suas narrativas, a noção de vocação musical – tratada aqui como um conjunto de pré-disposições socialmente incorporadas ao fazer musical, associada tanto à paixão, em seu aspecto religioso, quanto ao prazer, característica especialmente identificada nas vocações artísticas (ADENOT, 2010) –, emerge como um fator significativo no

envolvimento desses sujeitos com a música. Entretanto, devido aos limites e alcances do que aqui pôde ser realizado, um adequado tratamento desse tema exigiria uma abordagem com maior profundidade. Fica, assim, um campo em aberto para futuras investigações sobre vocação musical.

A presente pesquisa, ainda que não tenha tido objetivamente tal propósito, por contraste e/ou aproximação, contribuiu, também, com alguns elementos que podem ajudar a uma maior compreensão de outros espaços formadores institucionalizados, em especial os cursos superiores de música, citados de forma incidente, por parte dos colaboradores, como contraponto com suas experiências junto ao CTIM.

Desta maneira, a característica identificada em torno de um maior envolvimento nas relações travadas entre professores e estudantes do CTIM, potencializada pelas condições estruturais de uma instituição como o IFCE, diferenciam-se não apenas pelas maiores dimensões de uma universidade, se comparada a um IF, por exemplo, mas também pelas construções histórico-sociais dessas duas instâncias, nas quais os espaços praticados são constituídos por diferenças simbólicas hierarquicamente demarcadas de forma distinta (BOURDIEU, 1996; 2004; 2005).

Para concluir esse conjunto de análises, é importante frisar que fazer um curso, aos moldes do CTIM, está relacionado ao fluxo da construção do ser músico para cada um dos agentes investigados. Este seria um projeto com aparente menor compromisso, se comparado a uma graduação em música⁹⁷, porém, potencializador de aquisição de considerável capital simbólico – materializado no diploma e simbolizado na aquisição ou aperfeiçoamento da leitura e escrita musical, ministrado por um corpo de profissionais reconhecidos e certificados para tal, dentro de uma instituição também reconhecida e valorizada socialmente como ambiente formador. O CTIM, visto como um espaço socializador musical de acesso gratuito, onde “as vocações artísticas são [imponderadas] e ampliadas” (BORGES; FARIA, 2015, p. 50), está, assim, inscrito como alternativa de formação profissional pelo potencial de

⁹⁷ De acordo com o portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br>), a carga horária mínima de um Curso Técnico em Instrumento Musical, como mencionado, é de 800 horas, enquanto para as graduações em Música é de 2.400 horas.

mobilidade gerada para um público que, em boa parte, encontrava-se na periferia do processo formativo profissional, em seu âmbito institucional.

É, portanto, entre contradições e conflitos presentes no sistema acadêmico de ensino musical que se vislumbra um potencial transformador e emancipador dos cursos técnico-profissionais de nível médio em música. É nesse espaço, aparentemente frágil, intangível, sobre o qual pouco se conhece, reconhece e valoriza, que se imagina um ambiente de potencial quebra da ordem instituída.

No plano pessoal, muitas foram as marcas deixadas por essa trajetória investigativa no próprio pesquisador, pois, como escreve Melucci, ao integrar o campo, o pesquisador não só o modifica, mas é por ele modificado, pois ambos passam a se relacionar. Assim, “uma medida do conhecimento produzido pela atividade de pesquisa é, portanto, também, a mudança do pesquisador, a transformação de seus pressupostos e a redefinição de seu ponto de vista” (MELUCCI, 2005, p. 337).

Além das transformações por mim vividas, as quais, espero, também tenham impactado o campo em igual medida e qualidade, estimo que a presente pesquisa possa contribuir para um maior entendimento acerca dos processos de formação profissional no campo da música, especialmente nos cursos de formação técnico-profissional, através de um olhar acurado e sensível destinado aos seus estudantes e suas trajetórias formativas. Nesse sentido, saio desta jornada com minhas convicções reforçadas e instrumentalizadas pelo labor científico, considerando a relevância da oferta desses cursos dentro do sistema público de ensino, enquanto instância promotora de educação profissional em música gratuita, acessível e de elevada qualidade.

REFERÊNCIAS

ADENOT, Pauline. A questão da vocação na representação social dos músicos. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v. 2, n. 1, p.1-15, nov. 2010. Tradução de: Clotilde Lainscek. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/proa/ArtigosII/paulineadenotPT.html>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

ALLEMAND, Sylvain. As interações, trama social da vida: entrevista com Howard Becker. In: MOLÉNAT, Xavier. **Sociologia: história, ideias, correntes**. Lisboa: Texto e Grafia, 2011. p. 76-81. Tradução de: Maria Conceição Nobre.

ANJOS, Francisco Weber dos. **Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do habitus docente de três músicos educadores da região do Cariri e suas experiências no Curso de Música da UFCA**. 2015. 170 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13027>>. Acesso em: 25 dez. 2016.

ARALDI, Juciane. **Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre**. 2003. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. Vários tradutores.

BORGES, Ver. A arte como profissão e trabalho: Pierre-Michel Menger e a sociologia das artes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 67, n. 67, p.129-134, 01 dez. 2003. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/1209>>. Acesso em: 12 maio 2016.

BORGES, Vera; DELICADO, Ana. **Discípulos de Apolo e Minerva: vocações artísticas e científicas**. In: DELICADO, Ana; BORGES, Vera; DIX, Steffen. Profissão e vocação: ensaios sobre grupos profissionais. Imprensa de Ciências Sociais: Lisboa, 2010. p. 209-245.

BORGES, Vera; PEREIRA, Cícero Roberto. Mercado, formação e sucesso: actores e bailarinos entre persistência e desilusão. In: BORGES, Vera; COSTA, Pedro. **Criatividade e Instituições: Novos desafios à vida dos artistas e dos profissionais da cultura**. Lisboa: Ics. Imprensa de Ciências Sociais, 2012. p. 77-94.

BORGES, Vera; FARIA, Ivan. Jovens, formação e mercados artísticos: Dois contextos entre Portugal e Brasil. **Cidades, Comunidades e Territórios**, Lisboa, v.

30, p.42-54, jun. 2015. Disponível em: <<http://cidades.dinamiacet.iscte-iul.pt/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Tradução de: Maria Lúcia Machado.

_____, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Tradução de: Fernando Tomaz.

_____, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005. Vários tradutores.

_____, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos da história oral**. – 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 183-192. Vários tradutores.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta** – v.11, n. 16/17, p.142-174, abr./nov. 2000. Tradução de: Rose Marie Reis Garcia.

BRASIL. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. 3. Ed. Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017>.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, n. 2, p.5-30, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.22/3126>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BUSCATO, Marie. L'art et la manière: ethnographies du travail artistique. **Ethnologie Française**, Paris, v. 35, p. 5-13, 2008. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2008-1-page-5.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

CABRAL, Manuel Villaverde; BORGES, Vera. “Muitos são os chamados, poucos os escolhidos”: entre a vocação e a profissão de arquiteto. In: DELICADO, Ana; BORGES, Vera; DIX, Steffen. **Profissão e vocação: ensaios sobre grupos profissionais**. Imprensa de Ciências Sociais: Lisboa, 2010. p. 147-177

CARMONA, Raquel. Curso técnico de Gravação Musical da EMUFRN: reflexões sobre a formação profissional a partir da avaliação curricular. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. **Anais...** . Florianópolis: Anppom, 2010. p. 437 - 441.

_____. Educação profissional técnica de nível médio em música e perfil do egresso: uma visão atual. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Simpom, 2012. p. 542 - 550.

CARMONA, Raquel; RIBAS, Maria Guiomar. Curso Técnico de Música: Que sentido para os estudantes? Que papel formador? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. **Anais...** . João Pessoa: Anppom, 2012. p. 829 - 836.

CARNEIRO, Italan. Curso técnico integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir do perfil discente. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. **Anais...** . Natal: Anppom, 2013.

CARNEIRO, Vinícius Inácio. **A prática do canto coral juvenil como recurso integrador para o ensino técnico em música**. 2011. 63 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2698>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Reflexões sobre o ensino de instrumentos musicais na Escola de Música do Estado do Maranhão. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. **Anais...** . Florianópolis: Anppom, 2010. p. 328 - 333.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de Fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Tradução de: Ephraim Ferreira Alves.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 6. ed., New York: **Routledge**, 1984.

COLI, Juliana Marília. **Vissi d'arte por amor a uma profissão**: um estudo sobre a profissão do cantor no teatro lírico. São Paulo: Annablume, 2006.

CONTENTE, Alexandre Lucas do Carmo. Escola de Música da Universidade Federal do Pará: fundamentos teóricos e proposições práticas para um currículo para o século XXI. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. **Anais...** . Vitória: Abem, 2011. p. 996 - 1009.

CORRÊA, Rochele Tonello Zago. **Tv Brasil e as redes sociais virtuais**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/71288>>. Acesso em: 31 dez. 2016.

CORREIA, Silvia Gomes. **Sentidos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música**: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Música, Departamento de Música, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COSTA, Cristina Porto. O fagote possível de cada um: iniciação coletiva e percurso discente em uma escola de educação profissional em música. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** . Goiânia: Abem, 2010. p. 1586 - 1593.

_____. Educação profissional em música em nível técnico: Políticas Públicas, problemas e necessidades de pesquisa. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. **Anais...** . Vitória: Abem, 2011. p. 967 - 973.

_____. Música: a educação profissional técnica de nível médio na interseção das políticas públicas. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2012, Belo Horizonte. **Anais...** . Belo Horizonte: Cefet Mg Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, 2012. p. 0 - 0. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-007.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Educação profissional técnica de nível médio em música - formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília.** 2014. 336 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/16890>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

DAPIEVE, Arthur. **BRock: o rock brasileiro dos anos oitenta.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005. Tradução de: Andréa Stahel. M. da Silva.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994. Tradução de: Vera Ribeiro.

_____. **Mozart: sociologia de um gênio.** Trad. Sergio Goes de Paula, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995. Tradução de: Sérgio Goes de Paula.

_____. Estudos sobre a gênese da profissão naval: Cavalheiros e tarpaulins. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.89-116, abr. 2001.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 69-74, set. 2002.

ESTEVAM, Vicente. **Ensino de música e evasão escolar em conservatórios de Minas Gerais:** dois estudos de caso. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Musicologia, Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____. Ensino de Música e evasão escolar em Conservatórios de Minas Gerais: dois estudos de caso. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Simpom, 2012. p. 660 - 667.

FERREIRA, Paulo Antunes. **Desempenhos artísticos**. In: PAIS, José Machado; FERREIRA (org.), Paulo Antunes; FERREIRA, Vitor Sérgio. Inquérito aos jovens portugueses. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa: Lisboa, 1995. p. 27-51

FERREIRA, Vitor Sérgio. **O lugar da escola na estruturação das carreiras artísticas**. In: SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos. O mundo da arte jovem: protagonistas, lugares e lógicas de acção. Celta Editora: Oeiras, 2003. p. 67-158

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira; MAKINO, Jéssica Mami; VERTAMATTI, Leila Gonçalves. Retrato de um sonho: o perfil do candidato dos cursos de música da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 22, p.67-76, set. 2009.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

FRANZOI, Naira. **Entre formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2006.

FREIDSON, Eliot. Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 27, n. 3, p.431-443, jan. 1986. Tradução de: Jean-Claude Chamboredon.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Celson Henrique Sousa. **Formação e atuação dos músicos das ruas de Porto Alegre**: um estudo a partir de relatos de vida. 1999. 248 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Música, Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/12893>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Educação musical na família**: as lógicas do invisível. 2009. 214 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Música, Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15575>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GOMES, Sabrina Linhares. **Consolidação do campo de educação musical no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela música**: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50. 1993. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

HORN, Suelena de Araújo Borges. **Ensinando Percepção Musical**: um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Paraíba, João Pessoa, 2016.

JOINSON, Adam N.. Internet Behaviour and the Design of Virtual Methods. In: HINE, Christine (Org.). **Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet**. Nova York: Berg, 2005. p. 21-34.

KIEFER, Nídia Beatriz Nunes. **Prelúdio**: uma proposta de educação musical: 1982-2002. 2005. 191 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

IFRS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Instrumento Musical**, 2011. Disponível em: < <http://www.poa.ifrs.edu.br/institucional/a-instituicao/do-campus-porto-alegre/cursos-tecnicos/cursos-tecnicos/curso-tecnico-em-instrumento-musical>>. Acesso em 28 jun. 2016.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: as molas da acção. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. Indivíduo e misturas de género: dissonâncias culturais e distinção de si. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 56, 2008, p. 11-36.

_____. **O homem plural**: a sociologia à prova do indivíduo. In: MOLÉNAT, Xavier (Org.). **Sociologia: história, ideias, correntes**. Trad. Maria Conceição Nobre. Lisboa: Texto e Grafia, 2011. p. 180-185.

LALLEMENT, Michel. **George Simmel**: uma sociologia das formas sociais. In: MOLÉNAT, Xavier (Org.). **Sociologia: história, ideias, correntes**. Trad. Maria Conceição Nobre. Lisboa: Texto e Grafia, 2011. p. 52-55.

LEITE, Jaqueline Câmara. **O curso técnico de música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na atuação profissional de seus egressos**: uma abordagem sociohistórica. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal do Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/9168>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

LIMA, Sônia Albano. A Educação Profissional de música frente à LDB nº 9.394/96. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 5, p.39-43, set. 2000.

_____. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 81-83, mar. 2003.

LUDOVICO, Thaís Lobosque Aquino. **O músico anfíbio**: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Revista EduSer**, n. 2, v.2, p. 49-65, 2010.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. Tradução de: Maria do Carmo Alves do Bomfim.

MELO, Alexandre. **O que é arte**. Ed. 3 Coimbra: Quimera, 2001.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. Tradução de: Maria Luiza X. de A. Borges.

MOLÉNAT, Xavier. **Danilo Martuccelli**: teórico do novo mundo social. In: MOLÉNAT, Xavier (Org.). *Sociologia: história, ideias, correntes*. Trad. Maria Conceição Nobre. Lisboa: Texto & Grafia, 2011. p. 157

MOLÉNAT, Xavier. **Howard Becker**: da Escola de Chicago ao interacionismo simbólico. In: MOLÉNAT, Xavier (Org.). *Sociologia: história, ideias, correntes*. Trad. Maria Conceição Nobre. Lisboa: Texto & Grafia, 2011. p. 75

MONTEIRO, Cesar Augusto. **Campo musical cabo-verdiano na área metropolitana de Lisboa**: protagonistas, identidades e música migrante. 2009. 397 f. Tese (doutorado) Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa 2009.

MORATO, Cintia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em Música**: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e professor de Música. 2009. 307 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação profissional: Novos paradigmas, novas práticas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p.69-74, mar. 2003.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiania. **Anais...** . Goiania: Anped, 2018.

NUNES, João Horta; MELLO, Matheus Guimarães. Socialização e identidade: o trabalho em serviços musicais. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2011, Curitiba. **Anais...** XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2011. v. 1. p. 1-31.

NUNES, João Sedas. Conclusão. In: SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos. **O mundo da arte jovem: protagonistas, lugares e lógicas de ação**. Celta Editora: Oeiras, 2003. p. 247-254

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. **Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do Conservatório Estadual da Música de Uberlândia**. 2012. 177 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, Adriana Mattos de. Jovem Guarda e Música Brega: as brechas na “indústria cultural”. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH-RIO, 13., 2008. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2008. p. 1-7.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ganchos, tachos e biscates**. 2.ed. Lisboa: Ambar, 2005.

_____. **Nos rastros da solidão: deambulações sociológicas**. 2.ed. Ambar: Lisboa, 2006.

PAIS, José Machado (org.); FERREIRA, Paulo Antunes; FERREIRA, Vitor Sérgio. **Inquérito aos jovens portugueses**. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa: Lisboa, 1995.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. **Músicos de Orquestra: Um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Pós-graduação na área de Educação, Sociedade, Política e Cultura, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000380388>>. Acesso em: 01 maio 2015.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. O curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez sob o olhar de seus egressos: o perfil do profissional formado e suas perspectivas sobre o mercado de trabalho. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: ABEM, 2011. p. 1586-1598.

_____. Mercado de trabalho e formação profissional na área de música: um relato de experiência. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: Abem, 2013. p. 1307 - 1317.

_____. **Traços e percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

POLIVANOV, Beatriz. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia?: Implicações dos conceitos. **Esferas: Revista interprogramas de Pós-Graduação em Comunicação do Centro Oeste**, Brasília, p.61-71, jul. 2013. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/4621>>. Acesso em: 5 out. 2014.

QUEIROZ, Rômulo Mota de. O curso técnico em instrumento e a concepção de músico profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** . Goiânia: Abem, 2010. p. 1358 - 1367.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROGÉRIO, Pedro. **Pessoal do Ceará: habitus e campo musical na década de 1970**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Criação rima com precarização: análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife: **Anais...** Recife: SBS, 2008. p. 1-35. Disponível em <http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT29%20Trabalho,%20Pre%20cariza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/SBS_e%20nviado.pdf>

_____. Arte, políticas públicas e mercado de trabalho. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOS, 11., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008, p. 545-557. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais11/artigos/57%20-%20Segnini.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A noção de socialização na sociologia contemporânea: um ensaio teórico. **Boletim SOCED**, v. 06, p. 01-26, 2008.

_____. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade social. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.19-35, 2010.

_____. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Cult**, v. 128, n. 128, p.47-55, set. 2008.

SETTON, M. G. J.; SPOSITO, M. P. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2013.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais de sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. Tradução de: Pedro Caldas.

SILVA, Rodrigo Hoffmann Velloso da. **O programa de expansão da educação profissional na escola de música de Brasília: a perspectiva de professores**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Música e Contexto,

Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13697>>. Acesso em: 01 maio 2015

SHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
Tradução de: Ângela Melin.

SOUZA, Eddy Lincoln Freitas de. Considerações em torno da formação dos músicos violonistas do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 673-679.

SOUZA, Marcela Fernanda da Paz de. Cotidiano, cultura e juventude: olhares intercruzados. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 47, n. 1, jan/jun, 2016, p. 219-235.

SOUZA, Jusamara. **Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música**. In: Neves, Iara C.; Souza, Jusamara; Schäffer, Neiva O.; Guedes, Paulo C.; Klüsener, Renita. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998. p. 205-216.

_____. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

_____. **Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões**. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 7-12.

SOUZA, Jusamara et al. Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 7, p.68-75, 2003.

SPRONDEL, Walter M. **Quem chama os “chamados”?**: algumas considerações acerca da estrutura das relações profissionais difíceis. In: DELICADO, Ana; BORGES, Vera; DIX, Steffen. *Profissão e vocação: ensaios sobre grupos profissionais*. Imprensa de Ciências Sociais: Lisboa, 2010. p. 335-341

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. Tradução de: Karla Reis.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsito pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: Educus, 2010.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. **Coros de empresa como desafio para a formação e atuação de Regentes Corais: dois estudos de caso**. 2005. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, V. 5, n. 11, p. 119 – 144, out. 1999.

_____. Perfis culturais de estudantes de música. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4., 2002, México. **Anais...** México: Iaspm, 2002. p. 1 - 19. Disponível em: <<http://www.iaspmal.net/wp-content/uploads/2011/12/Travassos.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2014.

_____. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 11-19, mar. 2005.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão**: um estudo sobre culturas profissionais. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. O Facebook como campo empírico estendido em um estudo de caso com alunos do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE – Campus Fortaleza: discussões de ordem ética em pesquisa. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015. p. 673-679.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Para. 2000. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000197468>>. Acesso em: 12 abr. 2016.


_____. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 75-79, mar. 2003.

VIEIRA, Maria Helena. O desenvolvimento da vocação musical em Portugal: o currículo como factor de instabilidade e desmotivação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., Braga, **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 530-537.

WAGNER, Helmut R. **Introdução**. In: SHUTZ, Alfred. Fenomenologia e relações Sociais. Zahar: Rio de Janeiro, 1979. 3-50 p. Tradução de: Ângela Melin.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. Tradução de: Ana Thorell.

APÊNDICE A – Postagem na página do curso no Facebook anunciando minha segunda ida ao CTIM do IFCE



Alexandre Vieira

5 de outubro de 2014 · Porto Alegre

Alunos do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE!

Estive em maio deste ano visitando o curso de vocês por conta de minha pesquisa de doutorado a qual realizo no Programa de Pós Graduação do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – área de concentração em Educação Musical, sob orientação da Profa. Dra. Jusamara Souza.

Nesta ocasião realizei diversos contatos com alunos que na época estavam no SII e SIII, dos quais pude conversar sobre minha pesquisa. Com parte destes venho mantido algum contato via facebook, o que tem me ajudado nestes primeiros passos deste trabalho.

Escrevo-lhes porque entre os dias 07 e 14 de outubro (próxima semana!) estarei novamente com vocês para dar segmento a minha coleta de dados, que consistem basicamente de observações de atividades e entrevistas com os alunos do curso.

A pesquisa que realizo, a qual tem por base uma abordagem qualitativa e sociológica, tem como temática a formação profissional em música de alunos de um curso de nível técnico. O interesse central é conhecer suas histórias com a música – das primeiras lembranças até os dias de hoje, já como alunos deste curso – a fim de tentar compreender a dimensão formativa destas vivências.


A participação na pesquisa é voluntária e não remunerada. Depende exclusivamente de interesse e disponibilidade, pois todas as histórias são muito bem vindas.

Qualquer dúvida ou comentário, podemos falar pessoalmente durante minha estada junto a vocês, mas se preferirem, estou a disposição in box ou pelo e-mail chacarera blues@gmail.com

Até breve!

PS: Obrigado à Profa. Cecília pela cedência deste espaço!

Curtir · Comentar

 Lailana Lima, Marinete Rodrigues, Anna Eymess e outras 15 pessoas curtiram isso.
✓ Visualizado por 85

APÊNDICE B – Carta de cessão de direitos

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____ (nome, estado civil, documento de identidade) declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas nos dias _____, transcritas e revisadas por Alexandre Vieira, casado, documento de identidade nº 8025019335, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de citações, bem da utilização de meu nome próprio, conforme já manifestado por mim em depoimento. Confirmo, também, minha ciência de que tais informações serão utilizadas em pesquisa a ser transformada em tese acadêmica, bem como artigos, palestras e comunicações relacionados a esta.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, assim subscrevo.

(Local, data, assinatura)

(Nome)

APÊNDICE C – Mapa de entrevista

Mapa de entrevista

1) Dados

- Qual nome completo
- Contatos
- Idade
- Cidade/estado/país natal
- Codinome (?)
- Estado Civil
- Instrumento principal no Curso Técnico
- Segundo instrumento
- Semestre e ano de ingresso no IFCE
- Formação escolar
- Outros cursos
- Atividades profissionais

2) Socialização musical

- A música na família. Como era?
 - Os pais tocavam/cantavam? E os irmãos, tios, primos, amigos e vizinhos?
 - Que músicas podia se escutar em casa?
 - Tocava-se e/ou canta-se em casa.
 - Havia instrumentos musicais em casa? Se sim, podiam ser tocados? Quem os tocava?
 - Outros materiais disponíveis (ou não disponíveis) sobre música: CDs, vinis, livros, DVDs, etc.
 - Familiares e/ou pessoas próximas à família que possuíam/possuem atividade regular com música (profissionais?)
- E na escola, havia música? Havia aula de música? Como era a música que se ouvia (cantava, tocava) na escola?
- Outros lugares em que viveu: cidades/estados/países
 - Que lembranças musicais emergem destes lugares?
- Lembranças musicais de outros ambientes: igreja, bairro, clube, bloco, vizinhança, amizades, etc.

3) Do aprendizado do instrumento às práticas musicais

- Primeiros passos no aprendizado musical.
 - Como se deu: com familiares, amigos, escola, banda marcial, projeto social, escola de música, professor particular, sozinho, com mídias eletrônicas (Vinis, CDs, rádio, televisão, internet, etc.)
- Caminhos de encontro com o instrumento do curso.
- Outros instrumentos praticados
- Primeiras experiências de tocar em público

- Outras experiências musicais
 - Participações em projetos musicais: grupos, bandas, orquestras, coros, música de câmara, solo, etc.
 - Como foram estas experiências: Onde se apresentava, que tipo de música era tocada, para que público.
 - Experiências profissionais com a música: sistemas, relações de trabalho, frequência, remuneração, etc.
- As práticas musicais hoje: o que, onde, com quem, para quem, como...
- Outras experiência com música fora performance: aulas, gravações, criação, produção...

4) No Curso Técnico do IFRS

- O encontro com o Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE.
- Como soube da existência do curso
- O(s) porquê(s) de ter escolhido o curso
- A reação dos familiares e amigos para com a decisão de fazer o curso
- O ingresso no curso: a prova, as primeiras aulas, as primeiras interações
- Interações, musicais ou não, com o ambiente do curso: colegas, professores, gestores, técnicos
- Surpresas, alegrias, decepções, dificuldades, etc. vivenciadas no curso e fora dele neste período
- Conexões de espaços
 - Vivências musicais do curso que se expressam (ou não) fora dele
 - Vivências musicais fora do curso que são acolhidas (ou não) no ambiente do curso

5) Perspectivando marcas a partir e para além do curso

- O que deve ficar
- Redes, contatos, projetos
- O apoio (ou não) de familiares e amigos para com estes projetos.
- Concepções a cerca da formação e atuação profissional em música

ANEXO A – Currículo do CTIM do IFCE

Per.		Componentes Curriculares						Carga Horária	Pré-requisitos
Código	Descrição	Núcleo	OPT	Hab.	Cred.				
1	MUS001	APRECIACAO MUSICAL ORIENTADA I	COM	N	72	40	40		
1	MUS007	PRAT. DE INSTRUM.HARMONICO I	COM	N	72	20	20		
1	MUS011	PRAT.DE INSTRUM.MELODICO I	COM	N	72	20	20		
1	MUS015	TEORIA MUSICAL APLICADA I	COM	N	72	40	40		
1	MUS017	TREINAMENTO AUDITIVO I	COM	N	72	60	60		
1	MUS021	TREINAMENTO VOCAL I	COM	N	72	20	20		
2	MUS002	APRECIACAO MUSICAL ORIENTADA II	COM	N	72	40	40	MUS001	
2	MUS008	PRAT. DE INSTRUM.HARMONICO II	COM	N	72	20	20	MUS007	
2	MUS012	PRAT.DE INSTRUM.MELODICO II	COM	N	72	20	20	MUS011	
2	MUS016	TEORIA MUSICAL APLICADA II	COM	N	72	40	40	MUS015	
2	MUS018	TREINAMENTO AUDITIVO II	COM	N	72	60	60	MUS017	
2	MUS022	TREINAMENTO VOCAL II	COM	N	72	20	20	MUS021	
3	MUS003	INFORMATICA MUSICAL BASICA	COM	N	72	80	80	MUS016	
3	MUS004	MUSICA EM CONJUNTO I	COM	N	72	40	40	MUS008 + MUS012	
3	MUS009	PRAT. DE INSTRUM.MELODICO III	COM	N	72	20	20	MUS012	
3	mus013	PRATICA DE HARMONIA I	COM	N	72	40	40	MUS008	
3	MUS019	TREINAMENTO AUDITIVO III	COM	N	72	80	80	MUS018	
3	MUS023	TREINAMENTO VOCAL III	COM	N	72	20	20	MUS022	
4	MUS005	MUSICA EM CONJUNTO II	COM	N	72	40	40	MUS004	
4	MUS006	PLANEJ.E PRODUCAO DE EVENTOS	COM	N	72	80	80		
4	MUS010	PRAT. DE INSTRUM.MELODICO IV	COM	N	72	20	20	MUS009	
4	MUS014	PRATICA DE HARMONIA II	COM	N	72	40	40	mus013	
4	MUS020	TREINAMENTO AUDITIVO IV	COM	N	72	80	80	MUS019	
4	MUS024	TREINAMENTO VOCAL IV	COM	N	72	20	20	MUS023	
Código	Habilitação						C.H. Optativa	C.H. Estágio	Básica
72	Disc. Básicas - MUSICA								Sim