

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

POR QUE A LICENCIATURA EM MÚSICA?

**Um Estudo sobre Escolha Profissional com Calouros do Curso de
Licenciatura em Música da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003**

ANA LIDIA DA FONTOURA PRATES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dr^a Jusamara Souza

Porto Alegre
2004

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela bolsa concedida.

À minha orientadora, Dr^a. Jusamara Souza, pela sua paciência, carinho e competência docente.

Às Dr^as. Ana Lúcia Louro, Maria Cecília Torres e Luciana Del Ben, por aceitarem participar da banca examinadora.

A todos os calouros que gentilmente possibilitaram a realização desse estudo.

À Denise e Simone por toda a compreensão, ajuda e companhia.

Aos amigos Dani e Fernando, por toda a força.

Ao primo Darneu pela amizade e por sempre emprestar-me seu tempo e paciência, nas inúmeras vezes que meu velho computador pifou.

A todos os colegas do PPG com quem tive a oportunidade de conviver e aprender.

À Lilian, Guiomar e Magali pelo apoio e consideração durante meu trabalho.

À amiga e querida colega Juci, pelo feliz encontro nessa época de nossas vidas e pelo companheirismo e esperança que sempre me ajudou a cultivar.

À Dr^a. Ana Lúcia Louro, por todo o interesse e pelas anotações importantes feitas por escrito no exame de meu trabalho e por transmitir-me sempre zelo e esperança.

Aos queridos professores da graduação em Santa Maria que abrigo com carinho.

À Prof^a. Viviane Beineke e Dr^a. Cláudia Bellochio, que sempre incentivaram-me para não parar meus estudos sendo, elas mesmas, um exemplo para mim.

À Dona Ruth Ávila, minha primeira professora de piano.

Aos professores, funcionários e todos os colegas do PPG/Música da UFRGS.

À Danuza, por sua fiel amizade de todas as horas.

Às Dr^{as} Elizete e Mariana.

Ao Décio, por todo o seu amor, cumplicidade e compreensão.

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo central compreender por que os alunos do curso de licenciatura em música fizeram essa escolha profissional, centrando-se em questões como: Por que especificamente esse curso e não outro? O que esperavam encontrar nele? Que triagem fizeram? Como ele figurou em suas expectativas profissionais no momento de escolha? A opção metodológica foi o estudo de caso, por sua possibilidade de aprofundamento e distanciamento de visões pre-estabelecidas. A unidade de caso escolhida foi um grupo de doze ingressos do ano de 2003, do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As referências teóricas centraram-se na concepção do indivíduo como ser social e da escolha profissional como um evento também social. Nesse sentido foram adotados alguns conceitos de Pierre Bourdieu (1979, 1980, 1983, 1987) como *habitus*, *estilo de vida e campo* e, também, considerações sobre escolha e identidade profissional vistas em Soares (2002) e Dubar (1997), respectivamente. O estudo contribuiu para uma visão mais aprofundada das motivações sociais-individuais que levaram a unidade de caso à escolha pela licenciatura. Indicou que, por vezes, os candidatos demonstraram não ter noção da formação profissional e dos objetivos principais do curso que escolheram, tendo as identidades de músico e de professor delineadas harmônicas e, às vezes, conflitantes. Demonstrou também que, para alguns dos calouros, a escolha esteve vinculada inicialmente à possibilidade de continuar os estudos músico-instrumentais e que estes, no momento da escolha, tinham uma visão superficial da diferença entre os cursos de licenciatura e bacharelado em música, basicamente sustentada pelas imposições dos respectivos testes específicos anteriores ao ingresso e pela percepção que relacionava a licenciatura a melhores oportunidades no mercado de trabalho. Além disso o *estilo de vida*, na totalidade da unidade de caso pesquisada, revelou uma identificação precoce e um forte desejo de pertencimento ao mundo da cultura, da arte, do brilho artístico e da partilha de saberes a esse respeito como componente importante para a decisão profissional: pela música, em primeiro lugar, e, pela licenciatura, finalmente.

Palavras-chave: Licenciatura em música, estudantes universitários de música, escolha profissional, ensino superior.

ABSTRACT

This study has central objective to understand the reason why the pupils of the course of music education made this professional choice centering itself in question like these: Why this course specifically and not another one? What did they want to find in it? What kind of selection did they do? How did it appear in their professional expectation at the moment of the choice? The methodologic option was to case study for its possibility of deepening and distancing of preset visions. The chosen unit was a group of twelve ingresses in the music education course of UFRGS – 2003. As theoretical reference has been centered in the individual conception as a social and professional choice. This event also felt that concepts of Pierre Bourdieu (1979, 1980, 1983, 1997) like *style of life*, *manners* and *field* and also on the sense of Soares (2002) and Dubar (1997) respectively. The study contributed for a deeper vision of the social/individual motivations that had taken the unit to choose the music education course as a profession. Also showed that, sometimes, the candidates had demonstrated not to be of the course they have chosen, having the identities of musicians and teachers conflicting. Also to demonstrate for some initiants the choice was initially tied to possibility to continue of the choice had superficial vision between the music education courses must have the best chances in the work market. Besides, the *style of life* in the total searched unit disclosed to a precocious identification and a strong desire of belonging to a cultural world, the arts, the artistic brightness and the knowledge as an important component for a professional decision: Music first and music education course finally.

Key words: music education course, music students, professional choice, superior education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 HABITUS.....	16
1.2 ESTILOS DE VIDA	18
1.3 CAPITAL CULTURAL.....	19
1.4 CAMPO	20
1.5 PODER SIMBÓLICO.....	21
1.6 SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES	21
2 METODOLOGIA	26
2.1 A ESCOLHA DO MÉTODO.....	26
2.2 COLETA DE DADOS	28
2.2.1 Primeiros contatos com o departamento de música da UFRGS	28
2.2.2 Contatos com os participantes	28
2.2.3 Técnica de pesquisa.....	29
2.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	30
2.3.1 Catalogação dos dados coletados	30
2.3.2 Categorização dos dados.....	31
2.3.3 Procedimentos Éticos.....	31
3 O INÍCIO DOS ESTUDOS MUSICAIS	33
3.1 CARACTERIZANDO A UNIDADE DE CASO.....	33
3.2 O CONTATO COM A MÚSICA	37
3.2.1 O interesse pela música	37
3.2.2 Quase largando a música.....	44

4 RUMO A UMA ESCOLHA PROFISSIONAL ACADÊMICA: A OPÇÃO PELA MÚSICA	48
4.1 PESSOAS DE REFERÊNCIA.....	48
4.2 SETE DIRECIONAMENTOS.....	50
4.2.1 Tudo indicou para eu ‘cair na música’	51
4.2.2 A não ser música eu não sabia, não tem como.....	52
4.2.3 Imagina? Ser que nem... ..	53
4.2.4 Tinha que escolher alguma coisa, então... escolhi música.....	54
4.2.5 Mas onde eu vou trabalhar se...?	55
4.2.6 Maldição: e se eu largo e me arrependo?	55
4.2.7 Pelo meu mero prazer pessoal – um resgate.....	56
5 A POUCOS PASSOS DA ESCOLHA.....	59
5.1 TRIANDO: MÚSICA, BACHARELADO OU LICENCIATURA?.....	59
5.2 AS INFORMAÇÕES SOBRE OS CURSOS	60
5.3 DOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO.....	67
5.4 O TESTE ESPECÍFICO	70
5.5 O PESO DOS SABERES PEDAGÓGICO-MUSICAIS	72
5.6 O QUE ESPERAM DO CURSO	73
5.7 POR QUE O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA?.....	78
6 TRABALHO, LAZER E PROFISSÃO	83
6.1 MÚSICA E HOBBY.....	83
6.2 DO HOBBY À PROFISSÃO.....	85
6.2.1 De conflito, estranheza.....	86
6.2.2 De aparente contingência.....	86
6.2.3 De adaptação, conformidade.....	87
7 EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO E À PROFISSÃO	90
7.1 PARA ELES UMA PROFISSÃO É.....	91
7.2 VISÃO DOS OUTROS SOBRE A PROFISSÃO/CURSO: A OPINIÃO SOCIAL.....	98
7.2.1 Se faz faculdade para ser músico?.....	99
7.2.2 Sensíveis, malucos e perigosos.....	99
7.2.3 Vais morrer de fome.....	100
7.2.4 Professor - uma boa pedida.....	101
7.3 IMAGINANDO O FUTURO.....	107
7.4 O SONHO. IMAGINADO-SE NO FUTURO.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
BIBLIOGRAFIA	125
ANEXOS	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – *Capital social* principalmente citado pela unidade de caso na trajetória de vida até o momento de escolha pelo curso superior de música 31

Quadro 2 – Opções e situação em vestibulares/cursos realizadas pelos calouros da unidade de caso até o ingresso no curso de licenciatura em música da UFRGS/200332

LISTA DE FOTOS E OUTROS MATERIAIS

Seleção de material midiático escolhido pelos entrevistados imaginando-se futuramente na profissão'

Foto 1 – Professores de música e crianças.....	83
Foto 2 – Revista <i>Aplauso</i> e revista <i>Bravo</i> - Adriana Calcanhoto e Tom Jobim ...	83
Foto 3 – Paco De Lucia, Al Di Meola, John Mc Langhlin – capa de CD.....	84
Foto 4 – Pop Star de Rock.....	84
Foto 5 – Poesia de autoria própria/futura música.....	85
Foto 6 – Mulher guitarrista	85
Foto 7 – Pianista Nelson Freire	86
Foto 8 – Ampulheta, criança, gravador e grupo	86
Foto 9 – Chocalho-Programa	87
Descrição de Propaganda de TV	88

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo investigar por que os alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul fizeram dele sua escolha profissional do ponto de vista de suas motivações sociais/individuais. Trata-se de um estudo de caso realizado com um grupo de doze calouros do primeiro semestre de 2003.

A escolha profissional é um fenômeno social importante na vida das pessoas, envolvendo aspectos de variadas ordens: cultural, social, psicológica, econômica, e histórica entre outros. Debutar no mundo profissional (e/ou de algum ofício) atrela-se a uma concepção social de que está se passando para o mundo adulto (Soares, 2002) e as demandas sociais que vêm junto a esse fato.

As opções profissionais, forjam-se, invariavelmente, em contextos sociais de relações, de ambições e possibilidades onde são criadas. Segundo Thurner (1999):

Agimos num meio social que influencia profundamente nossa maneira de sentir e ser em relação à nós mesmos e ao mundo que nos cerca, como nos vemos e percebemos os acontecimentos, como agimos e pensamos, e onde e a que distância podemos ir na vida. Às vezes a limitação é óbvia e até mesmo opressiva e enfraquecedora; muitas vezes, é sutil e até mesmo despercebida. (THURNER, 1999 p.2)

A busca por um curso superior constitui-se, ao menos para a classe média, uma promessa de manutenção ou ascensão do *status* social (SOARES, 2002).

Tal círculo privilegiado da sociedade, que efetivamente tem acesso a esse querer, apresenta variadas atitudes e estratégias no processo de saber qual caminho seguir.

Escolher uma coisa tão importante quanto uma profissão, ou melhor, uma perspectiva profissional através do ingresso em um curso superior, envolve substancialmente a dificuldade de eleger um curso tendo que deixar outros. Perante tantas ofertas, reduzir-se a uma é tarefa complexa. Assim sendo, nesse complexo *campo* jogam fortemente as imagens sociais das profissões bem como dos cursos superiores que legitimam socialmente seus encaminhamentos e os desejos contemporâneos e futuros de pertencimento dos envolvidos na tarefa de abraçar um projeto que pode ter a durabilidade de uma vida. Lidar com perdas simbólicas, aponta Soares (2002), é um motivo que faz difícil a escolha por um curso superior.

Essa situação descrita por ela pode ser identificada em dúvidas do tipo: direito ou engenharia? medicina ou música? Além das questões de sintonia do gosto, entram questões de ordem prática que podem relativizá-lo de forma contundente com relação ao futuro. Nesse ínterim jogam fortemente as representações sociais de cada profissão. O que, para Bohoslavsky (1983) constitui-se nas 'imagens ocupacionais' carregadas pelos estudantes.

Quando as opções acadêmicas são cursos superiores em Música, não é incomum que os que a escolham tenham de enfrentar, além das dúvidas comuns de qualquer iniciante, situações como as citadas por Travassos (1999), que finalmente remetem de forma direta às imagens ocupacionais descritas por Bohoslavsky, identificadas nas famílias de muitos estudantes:

[...] Eles não viam um curso de artes – qualquer curso ligado a área artística – como um curso de graduação, um curso superior. Ficavam perguntando: você vai viver de quê? vai trabalhar com quê?” (aluna de composição); ou ...eu queria fazer vestibular pra escola de música e ele não deixou (o pai), psicologicamente, era uma pressão danada, e fizemos um acordo de que eu faria uma faculdade qualquer e ele me ajudaria a estudar música (aluno de regência) (TRAVASSOS, 1999, p. 129,130).

Não obstante a essas dificuldades familiares, que traduzem pensamentos sociais mais amplos sobre as profissões relacionadas à música, os estudantes continuam procurando os cursos de música. Especificamente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, segundo dados DECORDI (departamento de coordenação discente), no corrente ano de 2003, são quarenta os aprovados no vestibular. Vinte e um alunos com o ingresso previsto no Bacharelado e dezenove na Licenciatura.

Antes disso, entre os que se inscrevem e os que fazem o teste de conhecimentos musicais específicos, nos quais é exigida aprovação para que, efetivamente, possam prestar o vestibular, o número de candidatos é bem maior. Mas, o que os levou, especificamente, a ingressarem no curso de Licenciatura em Música em questão nesse trabalho? O que esperavam do curso que escolheram? Que expectativas profissionais carregavam? Com quem ou o quê se identificaram social e profissionalmente? Há relação disso com o curso de escolha? Essas foram as questões que nortearam a presente investigação.

Segundo a literatura consultada, em geral a família, a escola e a sociedade não possuem tradição de tratar das dúvidas envolvidas na escolha profissional de forma adequada, com a devida importância e em uma perspectiva longitudinal. Estudiosos explicam que a população jovem de classe média, culturalmente, protela, no que colabora efetivamente o proceder da escola, o pensar na profissionalização e/ou escolher um curso superior, até que cheguem os últimos anos do ensino médio quando a pressão familiar e social imputa uma decisão como se, para esta, houvesse uma história e trajetória efetivas de atenção, conscientização e preparação (Soares, 2002; Ramos e Lima, 1996).

Intensificam-se, nesse período, perguntas da família e da sociedade sobre o futuro. Sobre qual a escolha para a faculdade. Em meio a esse imediatismo social e também por outras causas como a qualidade geral do ensino básico, entram para o cenário da vida dos estudantes e de suas famílias as escolas que preparam ostensivamente para o vestibular, sem um compromisso maior com projetos de vida dos estudantes no qual deveriam estar envolvidas. (Soares, 2002, p.34).

De maneira generalizada, a pressão e o imediatismo social são fortes nessa época da vida, acarretando por vezes escolhas precipitadas e/ ou erradas. Soares afirma:

[...] No momento de decisão de seu futuro, muitas vezes [as pessoas] não têm claro como esse acontecimento está inserido dentro de um espaço muito maior, da ideologia subjacente a qualquer sistema social e político existente, [...] Não somos educados e estimulados a realmente escolher. O exercício da escolha ou o exercício da consciência, vem sendo diluído pela falta de oportunidades reais (SOARES, 2002, p. 44)

Para quem opta por um curso superior, o vestibular se transforma em meta obrigatória. Esse evento configura-se um *rito de passagem* importante na transição do jovem da vida de adolescente para a de adulto (Soares 2002). Segundo a autora, este, passa a ter um novo *status* social: é um *vestibulando*. Nem um mero estudante, nem alguém com uma profissão definida, mas portador de muitas expectativas atrás de si.

Na concepção de Teixeira (1981), “ritos são situações marcadas pelo formalismo, pela sociedade, pelo cerimonial, pela observância de normas e práticas prescritas” (TEIXEIRA apud SOARES, 2002 p. 70).

No caso específico do vestibular encontram-se três características que o confirmam: *separação* (quando começam os preparativos na intensificação dos estudos ou na procura de um cursinho ou congêneres), *liminaridade* (quando os estudantes não estão nem só como estudantes, nem como acadêmicos, seu novo futuro status) e *agregação* (quando são aprovados, celebrados com trote, recebido pelos veteranos) (*ibid*).

Dados crescentes da evasão universitária (Ramos e Lima, 1996; MEC, 2003) fazem pensar bastante, entre outras coisas, sobre a panorâmica e os problemas de escolha profissional. Os dados de consultórios psicológicos e serviços de orientação profissional (Soares, 2002) apontam para a mesma reflexão. O momento atual parece ser de crise e, inobstantemente ao fato de atingir quem se candidata a um curso superior pela primeira vez, também

profissionais estabelecidos querem ou necessitam permitirem-se outras opções no meio de seu caminho.

Mediante experiências em um curso, sabe-se que as pessoas podem seguir em frente ou digredirem dele, no entanto dados sobre escolhas são aspectos importantes.

O tema escolha profissional foi e ainda é maiormente tratado pela psicologia. Entretanto, não desconsiderando a importância desses estudos, eles concentram-se essencialmente no individual. Analisam características de personalidade e comportamentos circunscritos somente no ponto de vista do sujeito, sem levar em conta comportamentos sociais como importantes componentes deste. No caso das profissões relacionadas às artes, não raro, esse tipo de estudo visto na biografia dos praticantes, conduziu e esbarrou na ideologia do gênio e do inatismo, deixando análises de estruturas e comportamentos sociais em um papel coadjuvante.

O presente estudo possui enfoque teórico na sociologia. Considero esse tipo de estudo importante na medida em que existem poucos dados a esse respeito na literatura brasileira, principalmente na área da educação musical. Nesse sentido, o presente estudo encontrou seu principal aporte teórico em alguns conceitos de Piérre Bourdieu, conforme poderá ser verificado no capítulo teórico.

Sendo este um momento em que as universidades movimentam-se cada vez mais no sentido de aproximarem-se da sociedade e também estão sugeridas e sendo feitas reformas curriculares com base no Parecer CES/CNE n^o 0146/2002, cujos 'mandamentos' sugerem tais mudanças e, onde, ainda, onde convive-se com altos índices de evasão universitária em alguns cursos, considero se importante esse tipo de estudo, onde se investiga o que pensa a comunidade que lhes batem à porta de entrada.

Na revisão de literatura, encontrei trabalhos, especificamente com alunos calouros, como os de Padrós , Prado, e Santos e Noronha.¹

¹ Padrós (2001) sobre o perfil de vestibulandos do curso de história, Prado (1990) sobre acesso e evasão de estudantes do curso de física da USP e Santos e Noronha (2001), nesse caso, sobre o perfil de evadidos da faculdade de economia, administração e contabilidade.

Na área específica da música, encontrei trabalhos envolvendo estudantes, como por exemplo, o de Silva (1995), sobre as motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical de estudantes de uma escola de música alternativa, e envolvendo estudantes universitários de música, como por exemplo, os de Travassos (1999), sobre gosto, estudantes de música e diversidade musical, o de Silva (2002), uma investigação sobre questões da vida universitária de estudantes de música, o de Travassos (2002) sobre perfis culturais de estudantes de música e o de Cereser (2003) sobre a visão de licenciandos quanto à sua formação acadêmica.

No decorrer do estudo, a análise dos dados resultou na seguinte estruturação presente no corpo do trabalho: primeiramente, o capítulo teórico concebido com base na sociologia e especialmente nas idéias de P. Bourdieu (1979, 1980, 1983, 1985, 1997), Enguita (1999) e Dubar (1997 a e b). Em segundo lugar, a parte que refere-se à trajetória dos ingressos até o curso acadêmico, em terceiro procurei tratar da escolha do curso propriamente, em quarto lugar referi-me aos dados quanto aos conceitos de trabalho, lazer e profissão trazidos pelos calouros e, na parte final, suas expectativas, desejo e sonhos profissionais tentando o cruzamento com os dados anteriores na perspectiva de responder à questão principal desse estudo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A escolha profissional configurou-se nesse estudo como um tema de pesquisa, originária da questão inicial por que os ingressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) fizeram dele sua escolha profissional, do ponto de vista das motivações individuais / sociais.

Entre a percepção das justificativas dadas no senso comum a respeito de por qual motivo as pessoas escolhem determinadas profissões (no caso específico de por que elas escolheram a licenciatura em música), e a configuração dessa mesma questão como um objeto de estudo de cunho científico, foram procurados conceitos e idéias que permitissem explicá-la aprofundando-a e discutindo-a o máximo possível frente às motivações sociais/individuais encontradas.

O primeiro problema teórico encontrado foi como distinguir o que é social do que é individual, durante o estudo relacionado a motivações individuais/sociais. Uma solução para isso foi encontrada através de Bourdieu (1979, 1989, 1997).

Superando a dicotomia sociológica centrada ora nas estruturas (objetivista) e ora nos agentes (subjetivista), como explica Stevens (2003), Bourdieu concebe a conexão entre indivíduo e sociedade como um estruturalismo construtivista ou um construtivismo estrutural.

Assim:

Primeiro, que existem estruturas objetivas no próprio mundo social – e não apenas em sistemas simbólicos –que estão fora das mentes das pessoas ou dos agentes. Segundo, ainda que seja assim, são os próprios agentes que constroem o mundo. O mundo social não é apenas um dado empírico pronto para ser estudado por pesquisadores neutros, mas ativamente construído por práticas e crenças (BOURDIEU apud STEVENS, 2003, p. 65).

Mais precisamente, para Bourdieu (1979, 1989, 1997), isso se dá sob a forma do que denominou *habitus*. Foram adotados também, nesse estudo, outros conceitos identificados em sua obra (Bourdieu, 1979, 1980, 1983, 1987, 1997), que apresentarei a seguir:

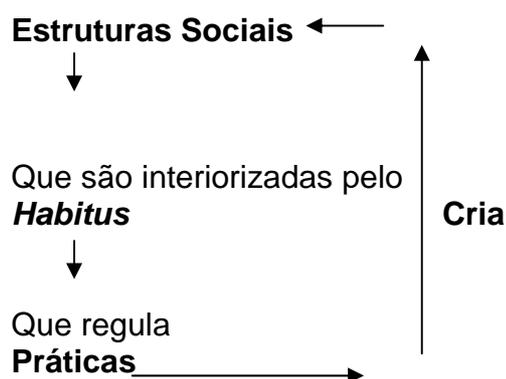
1.1 HABITUS

Para Bourdieu (1980), *habitus*:

São sistemas de disposições interiorizadas duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto **princípios geradores** e **organizadores** de práticas e de representações. (BOURDIEU, 1980 p.88)

Inconscientemente, através de nossa parcela individual, da família (inclusive com relação a gerações pregressas à nossa (*linhagem*) e demais oportunidades de relações sociais vamo-nos constituindo (fazendo constituir e sendo constituídos) conforme e mediante nosso *habitus*, sendo esse o elo fundamental do ser individual e o ser social.

Bourdieu o representou assim:



Como um *modus operandi*, o *habitus* gera percepções, atitudes e práticas:

É, ao mesmo tempo, o filtro através do qual interpretamos o mundo social, organizando nossas percepções das práticas de outras pessoas e o mecanismo que utilizamos para regular nossas ações naquele mundo, produzindo nossas próprias práticas. (BOURDIEU apud STEVENS, 2003, p. 72)

O *habitus* a todo momento denuncia nossas origens (subjetiva e objetivamente), mais na forma de uma espécie e intuição do que racionalmente e, desta forma, guia as práticas de adaptação social. O poder do *habitus* em estruturar nossa vida em geral escapa à consciência, afirma Bourdieu (*op.cit*). Assim é que, por exemplo, uma pessoa de origem humilde pode ter um sentimento de intensa inadequação em um recital de música culta e não saber exatamente o porquê sente-se 'errada' naquele meio. Conforme a teoria de Bourdieu, seu *habitus* denuncia-lhe um território social estranho no qual ela não se sente em casa ou jogando o mesmo jogo. Isso pode, entre outras coisas, resultar que a pessoa se exclua por vontade própria de tais situações.

O mesmo pode se verificar com relação a estratificações sociais relacionadas a preferências e/ou usos musicais de todo o tipo. Ressalto que não há o intuito de pré-determinismo ou ingênuo engessamento na criação e aplicação desse conceito por Bourdieu. Primeiro, por que ele é essencialmente dinâmico (mutável, mutante) e, depois, por que ele é apenas uma das formas de galgar explicações para os fatos de forma subjacente a eles, antes de qualquer outra coisa. Assim, segundo o autor:

A correspondência que pode ser observada entre o espaço das posições sociais e o espaço dos estilos de vida é resultado do fato de que condições semelhantes produzem *habitus* substituíveis que engendram, por sua vez, segundo sua lógica específica, práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular, mas sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas. (BOURDIEU, 1983, p. 83)

O terreno musical, como muitos outros é extremamente estratificado e gera estratificação, como mostra Bozon (2000) em seu estudo sobre *campos musicais* e serve também como exemplo do que diz Bourdieu em relação ao *habitus* (estrutura generativa inseparavelmente ética e estética) como guia de práticas e adaptações sociais, como tentei explicar antes e reforço agora.

Na vida cotidiana, leva-se o dia a dia, sem, obviamente, a todo momento estar se perseguindo e questionando por que, do ponto de vista social, age-se desta ou daquela forma. Isso seria infernal e impraticável nas premências e demandas diárias. Fica, pois, em nível inconsciente, a maioria das subordinações do *habitus* com os *campos sociais*.

A maneira como os indivíduos identificam-se, com quem eles se identificam, o que resulta, de forma efetiva, como escolhas ou opiniões não são, de fato, tão somente suas (Bourdieu. 1979). Imersos em uma estrutura maior lutam, empunham bandeiras, fomentam desejos, recuam, excluem-se, sentem-se em casa, avançam e vão paulatinamente emoldurando e sendo emoldurados em relações sociais e culturais individuais, de grupo, de *classe*. A capacidade de pertencer, desejos de poder/querer pertencer relaciona-se com o *habitus* individual, de grupo ou classe. Nesse sentido forjam-se os *estilos de vida* – outro conceito teórico bourdieuano adotado nesse estudo.

1.2 ESTILOS DE VIDA

Para Bourdieu (1983), *estilo de vida* é a forma pela qual uma pessoa ou grupo vivencia o mundo e, conseqüentemente, se comporta e faz escolhas. O que

permite o reconhecimento de estilos de vida é o conjunto simbólico que se caracteriza pela distância dos elementos em relação às necessidades básicas dos indivíduos, entendidas estas últimas como as que determinam a sobrevivência humana tais quais comida, sexo, abrigo etc.. (BOURDIEU, 1983). Por exemplo, dormir todos dormem, já os hábitos de dormir, o colchão, ou o pijama etc. são elementos que se relacionam com o *estilo de vida*.

Com esse raciocínio, o autor afirma em sua teoria que: “às diferentes *posições* que os indivíduos ocupam no espaço social, correspondem *estilos de vida*, sistemas de diferenciação que são a re-tradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (BOURDIEU, 1983, p. 82).

1.3 CAPITAL CULTURAL

Interligado com o *habitus* e com o *estilo de vida*, outro conceito importante, em Bourdieu, para este trabalho é o de *capital cultural*. Entendendo capital como um valor disponível, fruto de construção interativa constante a partir de *habitus* e *campos*, para Bourdieu, um capital cultural pode se apresentar de quatro formas básicas:

-corporificado: é o que existe no interior de todos nós indivíduos sob a forma de atitudes, gostos, preferências e comportamentos. A maneira como falamos, caminhamos, vestimos, os passatempos preferidos, os amigos que conquistamos etc. Todas as inúmeras possibilidades em que gostos e atitudes se manifestam são marcas de capital incorporado, que por sua vez tem origem no jogo entre *habitus* e *campos*.

-institucionalizado: constituído por qualificações acadêmicas e realizações educacionais. Saber coisas e ser certificado como alguém que as conhece.

-objetivado: constituído por objetos ou bens culturais como obras de arte ou qualquer um dos objetos simbólicos produzidos na sociedade.

-social: são as redes de pessoas com as quais se pode contar para apoio e auxílio ao longo da vida.

Sintetizando, o *habitus* regula as práticas, o capital cultural corporificado permite reconhecimento de forma mais objetiva. E joga-se com tudo isso dentro de um *campo*, cujo poder simbólico está estabelecido na sociedade e atua como campo de força (onde são encontradas identificações, pares e lugares) e campo de batalha (onde atua largamente o *poder simbólico* e encontram-se resistências contra *habitus* e *capitais culturais*).

1.4 CAMPO

Para Pierre Bourdieu, a sociedade é formada por vários campos. Por exemplo, o campo da educação, o campo das artes, o campo religioso, o campo econômico etc.. O *campo* é a arena onde ocorrem as lutas sociais. São macro-estruturas nas quais os indivíduos estão inseridos com ou sem vontade própria. Para defini-lo faz a seguinte metáfora:

[O campo é] um espaço social no qual se joga um jogo. Joga-se sempre tendo em vista as recompensas específicas do *campo*, às quais são irredutíveis àquelas de outro campo. Para os de fora do jogo pode parecer sem importância, porém aqueles que estão jogando estão unidos por acreditarem no jogo e nas vantagens pelas quais é jogado. Os jogadores não têm liberdade para jogar como queiram, e jogam de acordo com seu lugar no conjunto de posições e de acordo com os ditames de seu *habitus*. (STEVENS apud BOURDIEU, 2003, p. 92- 93)

O interesse em entrar em determinado jogo, continuar nele, ou gostar dele, Bourdieu (1989) chama *illusio*. Palavra originária de *ludus* (jogo), a *illusio* é, pois, uma explicação para o interesse, ou seja, a motivação de entrar em determinado *jogo social* dentro de um campo.

Por exemplo, no campo da medicina a *illusio* dos médicos que optam pelos caminhos (e realidade de trabalho) da medicina sanitária ou comunitária, com certeza diferencia-se da que move outros médicos para a residência em anestesia ou outra. Da mesma forma, a *illusio* que moveu licenciandos e bacharelados em

música, em direção aos respectivos cursos acadêmicos, também pode ser diferente.

1.5 PODER SIMBÓLICO

Dentro da obra de Bourdieu, tem particular importância o conceito de *poder simbólico*. Este é algo transversal, envolvido nas variadas ações e interações sociais, e é definido da seguinte maneira:

É uma propriedade qualquer, que, percebida por uns agentes sociais dotados das categorias de percepção e valoração que permitem percebê-la, conhecê-la e reconhecê-la, se volta simbolicamente eficiente, como uma verdadeira força mágica: uma propriedade que, por que responde a algumas expectativas coletivas, socialmente constituídas, a algumas crenças, exerce uma espécie de ação à distância, sem contato físico. (BOURDIEU, 1997, pp.171-172)

Esse tipo de poder, segundo o autor, somente pode operar na medida em que é percebido por outros como um valor. Quer dizer, não tem uma existência real, e sim um valor efetivo que se baseia no reconhecimento por parte dos demais de um poder desse valor. Para que esse reconhecimento se produza, tem que haver um consenso social de seu valor. Por exemplo, cito a diferença que faz (ou não), em uma sociedade ou grupo, o fato de um indivíduo portar um diploma relacionado à uma profissão ou *ofício*, por exemplo, no caso da música.

1.6 SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES

Sendo este um estudo sobre escolha profissional sob enfoque sociológico, procurei a sociologia das profissões para definir o que é uma profissão. A primeira coisa encontrada na revisão de literatura a esse respeito, foi que profissão é um

tema delicado, polêmico e sem consenso em termos teóricos. Nesse caso, optei pela definição do termo proposta por Enguita (1991), como conceito geral.

Para esse autor, uma profissão, em tese, supõe cinco características bem delineadas:

- vocação
- competência
- licença
- independência
- auto-regulação.

Somente as profissões *liberais* (medicina, direito, arquitetura) possuem todas essas características, argumenta. Ele divide as profissões, então, em três grandes categorias, conforme se encontrem social e paradigmaticamente estruturadas frente às características mencionadas acima:

- profissões liberais – com proibição de concorrência, de grandes vantagens materiais e simbólicas, livres, com retribuição mediante honorários por serviço vocacional à sociedade. Ex.: medicina, direito, arquitetura

- profissões – de saber técnico altamente especializado, sagrado no mercado, não acessível a profanos, ligadas com instituições, portanto, assalariados Ex.: profissionais da informática, matemáticos, físicos, químicos, etc..

- semi-profissões – grupos assalariados, submetidos a autoridade de empregadores, parte da burocracia estatal, em luta permanente pela melhoria do *status* e dos rendimentos. Ex.: enfermeiros, sociólogos, professores etc..

A julgar pela lógica proposta por Enguita (1991) - que está longe de ser consensual na sociologia das profissões como mencionado anteriormente - todos os oriundos de cursos de licenciatura (professores) estarão lidando e locomovendo-se no terreno da semi-profissão e este é o caso, obviamente, do curso de licenciatura em música e dos professores de música por ele formados.

O termo profissão em diferentes línguas e, na língua portuguesa, assume diferentes usos e significados conforme o contexto onde está inserido. Com base nisso, não raramente é encontrado na vida cotidiana significando trabalho, emprego, ofício, carreira, curso, título, etc..

Tornou-se necessário, para fins de análise, o esclarecimento das concepções debitadas a esses termos do ponto de vista teórico. Elas foram escolhidas a partir dos textos de Dubar (1997a), Soares (2002), Enguita (1991) e Stevens (2003): Assim sendo, foi considerado:

- trabalho – o que realmente se faz dentro de uma profissão. Por exemplo, dois professores de música portadores de mesmo diploma realizam trabalhos diferentes pelo simples fato de um trabalhar em uma escola rural de um município de pequeno porte e o outro em uma grande universidade. O trabalho, (e também o *status* ocupacional, a demanda, o prestígio social, o salário, etc.) realizado por um será bem diferente do realizado pelo outro;

- carreira – o *curriculum vitae* ou memorial, no qual se enquadram todas as experiências (acadêmicas e não acadêmicas) dos calouros;

- curso – uma etapa da profissionalização e da socialização profissional, relacionada a um sancionamento reconhecido e institucionalizado pela sociedade, bem como à regulação e controle na formação; uma etapa da carreira;

- ofício – o que, em tese, se está habilitado prática e tecnicamente no saber fazer;

- emprego – uma situação em que se exerce um ofício, realiza-se um trabalho mediante recebimento de salário ou remuneração.

1.7 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Dubar (1997b), através do estudo do mundo do *trabalho* vivido e concepções de formação, isto é, da natureza do vínculo das pessoas com o

trabalho e os tecidos sociais/individuais nela contidos e dela derivados, chegou a formas básicas de *identidades no trabalho*, as quais chamou *identidades profissionais e sociais* - última concepção teórica básica adotada para esse estudo.

Sua concepção refere-se à identidade profissional social como algo móvel, construído e transformado ao longo de toda a vida. Para ele, as identidades profissionais/sociais estão intimamente imbricadas na qualidade de vida dos indivíduos, e diretamente envolvidas no sucesso da enculturação e, conseqüentemente, na qualidade de vida.

Assim:

[...] As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais, nem produtos de estruturas políticas econômicas que se impõem a partir de cima, elas são construções sociais que implicam à interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação (DUBAR, 1997a, p.239). (Transcrição literal da edição portuguesa).

Assim sendo, apresenta as identidades profissionais/sociais sobre quatro formas identitárias básicas:

- *Identidade fora do trabalho* – o trabalho é o ganha pão. A vida real é separada dele, em casa, com os amigos ou em outras situações. Os saberes valorizados são saberes práticos, úteis para o trabalho e diretamente adquiridos pelo seu exercício. A formação tipo escolar é rejeitada, a única formação que interessa é a formação prática, que parte dos problemas concretos e permite resolvê-los tendo um benefício tangível.

- *Identidade de gestor* – identidade de empresa. O trabalho é concebido como parte da vida real. Tem interesse pela gestão, pela liderança, pela mudança da organização, são mobilizados pelo sucesso da empresa, são membros de uma organização de que se orgulham.

- *Identidade de oficiais do mesmo ofício* – tem objetivo de executar bem o seu ofício e aperfeiçoar continuamente sua execução, para, ao longo da carreira profissional, evoluir. O trabalho é o cumprimento de operações especializadas.

- *Identidade de portadores de diploma* – diplomados que se definem a partir do diploma e não de seu trabalho. Eles estão acima do trabalho, vivido como provisório. Se uma empresa não lhes reconhece o valor, podem ter emprego em outro lugar graças ao conhecimento que têm. Possuem uma identidade de rede, que privilegia as relações de trabalho fora de qualquer quadro sindical ou empresarial.

Foi considerada nesse estudo, sua descrição de que as identidades profissionais (em eterna construção) relativizam-se e relacionam-se sob espaços-tempos básicos envolvidos em sua construção (DUBAR, 1997 b, p. 45), como os seguintes:

- O *espaço da formação*: associado à construção incerta da identidade;
- O *espaço do ofício*: ligado à consolidação e ao bloqueamento de uma identidade especializada;
- O *espaço da empresa*: aquele em que se desenha o reconhecimento de uma identidade confirmada;
- O *espaço fora do trabalho*: aquele onde se (des) estrutura uma identidade de exclusão.

2 METODOLOGIA

2.1 A ESCOLHA DO MÉTODO

Considerada a questão de pesquisa, a metodologia escolhida foi o estudo de caso com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo André (1998, p. 17) consiste no “estudo do fenômeno no seu acontecer natural”, sem para isto envolver manipulação de variáveis ou tratamento experimental. Assim, privilegia os significados, tendo como referência a perspectiva dos eventos internos de uma cultura (JENSEN, 1993).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa tem interesse em “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Esses autores acrescentam ainda que essa abordagem “exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

Segundo esclarece Yin (2001), “o estudo de caso presta-se especialmente quando a questão de pesquisa remete a como e/ou por quê” (Yin 2001, p. 19). Além disso, de acordo com Lüdke e André (1986), os estudos de caso apresentam algumas características fundamentais. As autoras destacam que “os estudos de caso visam à descoberta”, uma vez que o pesquisador entra em

campo atento aos “novos elementos” que podem surgir. Dessa forma, o “quadro teórico inicial servirá de esqueleto, de estrutura básica a partir do qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser apresentados, na medida em que o estudo avance” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18).

Esse método de investigação, de acordo com Stake (2001, p. 435) “não consiste em uma escolha metodológica, mas sim uma escolha do objeto a ser estudado”. O autor ressalta que o importante é o caso estudado, o objeto, representar uma oportunidade de aprendizagem, de tal forma que “entre um caso acessível e outro atípico, é melhor aprender mais com o caso atípico do que menos a partir de um caso típico” (ibid. p. 446). Para Yin (2001, p. 27) “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”.

Para Stake, “o que caracteriza o estudo de caso, em relação a outros métodos de pesquisa, é a focalização de um sistema delimitado”, afirmando que “o caso pode ser um sistema individual ou um sistema social”. (STAKE apud RABITTI, 1999, p. 29)

Conforme explicam Laville e Dionne,

A vantagem mais marcante do estudo de caso está no fato da “possibilidade de aprofundamento que ela permite, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos”. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 156)

O estudo de caso também foi escolhido com base na questão de pesquisa (por que os estudantes escolheram o curso de licenciatura em música?), uma vez que:

Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo, tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo

isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 156).

2.2 COLETA DE DADOS

2.2.1 Primeiros contatos com o departamento de música da UFRGS

A etapa inicial da coleta de dados foi o contato junto ao Departamento de Música do Instituto de Artes para obter a licença para realizar a pesquisa e coletar dados junto aos alunos ingressos do curso de licenciatura em música no ano de 2003.

Dirigi-me à coordenadora do curso na COMGRAD e, com um documento formal, solicitei a permissão para a realização da pesquisa, conforme orientou-me. (Vide anexo 1).

Concedida a permissão, passei aos passos seguintes.

2.2.2 Contatos com os participantes

A unidade de caso escolhida foi a população de ingressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2003. O total de componentes desse grupo é de dezenove alunos. Considerando a questão de pesquisa, a demanda do método escolhido e o tempo hábil disponibilizado para sua execução, seria razoável que o número de participantes da pesquisa fosse menor. Tendo em vista essa possibilidade, mas não com a certeza de que ela se daria, dirigi-me ao departamento de música para saber que aulas coletivas os ingressos tinham e em que horário. Falei com a professora que ministrava uma aula em que estariam concentrados e pedi-lhe

licença para ocupar uns minutos de sua aula na semana seguinte onde convidaria os alunos presentes, com o que ela concordou.

Então, elaborarei uma carta-convite para que os dezenove alunos respondessem quanto à aceitação em participar do estudo. Na semana seguinte, na referida aula encontrei treze ingressos. Apresentei-me, conversei com eles brevemente, disse-lhes do objetivo de meu trabalho e distribuí as treze cartas nominalmente em mãos. Eu já subscritara o envelope das cartas com base no levantamento que havia feito junto ao DECORDI no nome de cada um. Deixei as cartas com eles para que avaliassem se queriam participar ou não. Na semana seguinte, em que tinham a mesma aula coletiva, passei para recolher as respostas.

O resultado foi surpreendente para mim, pois dos treze alunos que estavam na aula doze disseram sim. Levara uma carta de agradecimento para todos e entreguei-a a cada um nominalmente e segui sem abrir as cartas. Faltava-me coragem para abri-las, pois tinha um terrível medo de que nem um dos convidados tivesse aceitado participar da pesquisa. Guardei as cartas até a hora da orientação, quando, mais resguardada do meu 'possível fracasso', pude verificar um excelente prognóstico a partir das doze respostas positivas e, ao mesmo tempo, uma ansiedade grande por saber que trabalharia com um grupo ainda grande. O próximo passo foi ir agendando, conforme os horários que os alunos pudessem, as entrevistas com cada um.

2.2.3 Técnica de pesquisa

Entrevistas semi-estruturadas

A coleta de dados foi realizada de maio a outubro de 2004. A técnica utilizada foi a entrevista semi-estruturada, realizadas individualmente com cada participante. O número de entrevistas que se mostrou adequado ao cronograma foi de duas por participante, totalizando, com média de uma hora cada. Entretanto, com três participantes foram realizadas três entrevistas. Ao todo, a

coleta resultou de vinte e seis entrevistas. Entretanto, com um ingresso consegui somente uma entrevista. Segundo Yin (2001), as entrevistas são uma das maiores fontes de informação nos estudos de caso.

Com base nas questões de pesquisa, fui construindo um roteiro de questões. Experimentei o roteiro com colegas e amigos do campo da música anteriormente e achei que ele estava adequado para as informações que queria ter. Contudo, conforme fui fazendo as entrevistas com o real público-alvo percebi a necessidade de inserir perguntas explicativas mais direcionadas, pois nem todos os ingressos davam respostas suficientes para as questões. Assim, inseri questões coringa do tipo: mas como assim? A cada entrevista ia aprimorando-me na tarefa de entrevistar. E, a partir da segunda entrevista, questões mais específicas quanto ao que pensavam ser uma profissão foram acrescentadas o que resultou no quarto bloco do roteiro.

Juntamente com os dados coletados por meio das entrevistas semi-estruturadas, utilizei as anotações do diário de campo, onde eu descrevia cada entrevista e registrava as minhas impressões e análises sobre cada material coletado.

Essa forma de anotações, segundo Bogdan e Biklen, possibilitam:

originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 150-151)

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

2.3.1 Catalogação dos dados coletados

Durante o processo de coleta dos dados, cada entrevista foi gravada em Mini-Disc e transcrita literalmente. Esse processo de transcrição auxiliava também

no aprimoramento do roteiro de entrevista, vislumbrando as questões que poderiam somar ao trabalho, na próxima entrevista.

Após o término da transcrição do material coletado, as entrevistas foram reunidas em um caderno único, por ordem alfabética, posteriormente separadas em cadernos distintos, cada caderno referente a um bloco do roteiro de questões.

2.3.2 Categorização dos dados

Tendo como base o roteiro final utilizado nas entrevistas, o material foi separado por assuntos. Inicialmente foram agrupados em dois grandes cadernos de dados brutos e, depois, quatro outros cadernos tendo esses as respostas dos 12 alunos separadas por questões do roteiro. Após essa etapa, fiz outro caderno onde agrupei as falas semelhantes e diferentes sobre as questões do roteiro, transformando-as em citação dos alunos.

Esse processo, de acordo com Gattaz (1996), consiste na textualização da fala dos entrevistados. Para isso, o pesquisador deve ter muito cuidado em lapidar a fala dos entrevistados, porém sem modificar o sentido das mesmas. Segundo o autor, a textualização “deve conter em si a atmosfera da entrevista, seu ritmo e, principalmente, a *comunicação não verbal* nela inclusa: emoções do depoente como risos ou choro, entonação e inflexão vocal, gestos faciais, de mão ou mesmo do corpo” (GATTAZ, 1996, p. 136).

2.3.3 Procedimentos Éticos.

Em todas as etapas da pesquisa, desde os primeiros contatos até a realização das entrevistas, procurei esclarecer e reforçar o objetivo desse estudo. Dessa forma, a cada entrevistado foi assegurado que os dados teriam o maior anonimato possível.

Assim, foram escolhidos nomes fictícios para eles. O que aparece no trabalho e que se refere a personagens citadas, cidades, festivais de música, escolas, lugares para onde viajaram etc., também tiveram o mesmo tratamento (fictícios) a fim de que não seja revelada a identidade de cada participante. O único nome verdadeiro é o da instituição Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse cuidado se deu, principalmente, pelo fato de que os alunos que constituíram a unidade de caso iniciaram a graduação em 2003, e assim, poderão conviver com o que deles foi escrito, durante o tempo em que ainda estiverem na universidade.

3 O INÍCIO DOS ESTUDOS MUSICAIS

3.1 CARACTERIZANDO A UNIDADE DE CASO

O grupo de calouros participante dessa pesquisa constituiu-se de doze componentes, seis homens e seis mulheres, com idades compreendidas entre os dezessete e quarenta e seis anos, no geral, e entre os dezoito e vinte e um anos predominantemente. Seis ingressos são da capital e seis do interior do Rio Grande do Sul. Três são casados, sete moram com os pais e dois dividem apartamento com outros estudantes.

Os participantes começaram, formalmente, os estudos musicais entre os seis e os quatorze anos de idade e os locais de ensino musical formal que freqüentaram foram escolas livres de música, conservatórios, casa de professores particulares e, em um dos casos, casa de familiares.

Cinco ingressos, na faixa etária dos 17 aos 20 anos, nunca haviam trabalhado com música mediante remuneração até o momento de entrada no curso e entre os outros sete foram encontrados os seguintes exercícios profissionais anteriores ao ingresso no curso superior de licenciatura: aulas particulares de instrumento (piano, violão, percussão e/ou canto), aulas ou oficinas em escolas de ensino fundamental e médio, aula de percepção musical, aula de musicalização, regência de coro, tocar e/ou cantar em banda própria e fixa, composição de trilhas, jingles, tocar e cantar como músico avulso contratado.

As pessoas conhecidas e rememoradas pela unidade de caso, com relação à atividade musical, até o momento de ingresso no curso, propiciaram o seguinte panorama:

Quadro 1 – *Capital social* principalmente citado pela unidade de caso em sua trajetória de vida até o momento de escolha pelo curso superior de música

• Pai – 2 pessoas
• Mãe – 3 pessoas
• Avós – 3 pessoas
• Irmãos – 9 pessoas
• Tios ou primos – 7 pessoas
• Professores – 12 pessoas
• Vizinhos – 4 pessoas
• Amigos ou amigos da família – 12 pessoas
• Colegas de escola – 12 pessoas
• Namorados (as) – 1 pessoa

Nenhum dos calouros participantes possui, atualmente, pais com profissão relacionada à música, mas estudos músico-instrumentais formais foram encontrados na vida de alguns desses pais durante algum período da vida.

Ampliando o círculo de parentesco para tios, irmãos, primos e/ou avós, ser músico, tocar e/ou lecionar algum instrumento esteve presente no *capital social* da totalidade das trajetórias de vida dos calouros que constituíram essa unidade de caso. Somam-se a estes personagens os vizinhos, conhecidos, colegas de escola, amigos e/ou amigos da família também presentes em seus contatos sociais musicais.

Com base no que demonstraram os dados, confirmou-se nesse estudo, a relação entre classes sociais e profissões descritas por estudos da sociologia das profissões (STEVENS, 2003, DUBAR, 1997a). Não parece, portanto, ser coincidência que os ingressos não provenham de lares cuja profissão dos pais

fosse, por exemplo, faxineiros, pedreiros, garis ou outras de baixa remuneração e *status* social.

Bozon (2000) afirma que, longe do estereótipo de que a música é integradora, a realidade mostra que ela é uma excelente oportunidade de verificar a estratificação social e a hierarquia de classes. Estende-se à escolha da música como profissão, aqui presente, a visão apresentada por ele, na análise de um *campo musical* onde verificou a hierarquia social das classes sociais presente e expressa na distribuição das pessoas em instituições musicais, em escolhas instrumentais e valorização de eventos musicais, em uma pequena cidade francesa.

Dos doze entrevistados do grupo, com relação às opções por cursos de música, quatro fizeram vestibular, efetivamente, pela primeira vez, direto para licenciatura e foram aprovados e quatro se candidataram antes ao bacharelado. Entre estes quatro últimos, um cursou o bacharelado em música até quase concluí-lo, um desistiu do vestibular e dois não foram aprovados no mesmo concurso. Desses dois últimos, um foi reprovado no teste específico e o outro não chegou a prestá-lo, pois de acordo com as regras da faculdade onde se inscreveu, o teste era posterior à aprovação no vestibular, onde não lograra aprovação. Os outros dividiram suas preferências entre a licenciatura em música e cursos de outras áreas que não a área musical.

O segundo quadro mostra opções de vestibulares/cursos escolhidos pelos alunos:

Quadro 2 – Opções e situação em vestibulares/cursos realizadas pelos calouros da unidade de caso até o ingresso no curso de licenciatura em música da UFRGS/2003

Opções e Situações em Vestibular (es) ou cursos		
Curso	Aprovado/Não Aprovado	Situação
Música/Composição e Filosofia (2ª opção). -----	Não chegou a prestar -----	Não chegou a prestar -----
Música/Licenciatura	Aprovado	Cursando
Psicologia -----	Aprovado -----	Cursando mais da metade -----
Música/Licenciatura	Aprovado	Cursando algumas cadeiras
Ciências Sociais -----	Aprovado -----	Não chegou a cursar -----
Música/Licenciatura	Aprovado	Cursando
Música Bacharelado -----	Reprovado (matemática) -----	Pode voltar, depois -----
Música/Licenciatura	Aprovado	Cursando
Música /Licenciatura	Aprovado	Cursando
Música Popular -----	Reprovado no vestibular, não chegou a fazer o teste específico -----	Reprovou no vestibular -----
-Música/Licenciatura	.Aprovado	Cursando
Publicidade, Designer, Jornalismo, Musicoterapia -----	Pensou, mas não se inscreveu -----	Ainda pensa -----
Música/Licenciatura	Aprovada	Cursando
Música/Licenciatura	Aprovada	Cursando
Música bacharelado. -----	Aprovado. -----	Evadiu-se -----
Jornalismo -----	Aprovado. -----	Evadiu-se -----
Música/licenciatura	Aprovado	Cursando
Arquitetura -----	Reprovada -----	Não comentou -----
Música/Licenciatura	Aprovada	Cursando
Publicidade -----	Não chegou a prestar -----	Ainda pensa -----
Música/Licenciatura	Aprovado	Cursando
1Direito 2Música/Licenciatura	1Reprovado 2Aprovado	1Nem pensa mais 2Cursando

Como se pode verificar no quadro, além dos cursos de música, os cursos de interesse encontrados no grupo foram direito, arquitetura, psicologia, publicidade, filosofia, musicoterapia, ciências sociais e jornalismo.

Considerando as opções de cursos dos alunos além da música, e descontando-se os que fizeram vestibular pela primeira vez direto para a licenciatura, por um lado, é possível afirmar que nenhum dos ingressos afastou-se demasiadamente da área artística, social ou de humanas e, por outro, que, de antemão, não há indicação específica de que lecionar estaria em seus desejos; ou seja, que entrariam em um curso que, em tese, prepara para lecionar e freqüentar ambientes escolares não especificamente musicais.

No entanto, somente a análise dos cursos de preferência pode não se configurar como uma fonte segura para essa afirmativa e as opções que se forjam a partir dos conhecimentos adquiridos em um curso superior, no caso presente, não se esgotam previsivelmente. Além disso, sempre há possibilidade da evasão.

3.2 O CONTATO COM A MÚSICA

3.2.1 O interesse pela música

O interesse e o contato com a música no grupo dos doze ingressos do curso de licenciatura em música que participou desse estudo, de forma geral, pode ter como ponto de partida a citação de Átila:

[...] Eu acho que tudo começou desde quando eu era criança eu acho que a princípio... quando a gente assiste à música, ouve música ... passa a gostar e quer fazer parte daquele mundo. (ÁTILA, Cad.2, p. 2)

Aliaram-se exemplos a vontades em um tecido social mediado, pelo que a música fez sentir e/ou significou e representou na construção de princípios de identificação com ela, suas possibilidades, suas pessoas, seu entorno e suas possíveis recompensas.

A esperança de entrar em um mundo diferente, mágico e curioso é um ponto relevante, desde o início, na fala dos entrevistados e na construção de uma identidade de estudante de música, possivelmente, primeiro passo para uma identificação profissional com ela mais tarde. O depoimento a seguir ilustra e sintetiza esse fato percebido no grupo:

[...] Eu lembro de coisas assim... se eu ia comprar algum brinquedo, a minha mãe ia me dar um brinquedo eu sempre escolhia uma coisa musical, um pianinho, uma coisa assim. [...] Outro dia eu estava pensando e me dei conta que realmente desde criança, antes de começar estudar um instrumento, já me chamava a atenção tudo relacionado à música, sabe? Sempre gostei de música, de conhecer os estilos diferentes, tudo, pra mim, que é da música é sempre bem vindo. Eu morava em Solaris, e aí aos 7 anos eu fui morar Vilena e na mesma quadra onde eu morava tinha uma escola de música. Eu passava... foi tão engraçado porque tinha uma placa assim prateada que dizia: "Leciona-se Piano", era só o que tinha. Aí eu passava ali e ficava naquela... Aí eu pedi pra minha mãe que eu queria ter aula de piano na... ali onde tinha 'uma placa de ouro' assim (riso). Aí, eu entrei. (BETE, Cad.1, p. 78)

Tal fato confirma o que diz Sloboda (1990), que pesquisou as motivações de indivíduos para a música sob a ótica da psicologia da música e concluiu que elas são de duas categorias principais: intrínseca (da significação e disposição de conjuntura subjetiva) e extrínseca (do estímulo externo).

A tradição da psicologia procura focar o indivíduo e não o que o cerca. Nesse ponto de vista último (o que cerca) entra a contribuição dos estudos de cunho sociológico, tentando dar conta de um leque mais amplo do que os aspectos individuais de personalidade que contribuem para inclinação de pessoas para uma determinada área, e que é o caso do presente estudo.

Stevens (2003), em seu estudo sobre fundamentos sociais da distinção

arquitetônica, lembra que “a psicologia, por definição, dirige sua atenção para o individual, uma iniciativa que encontra aceitação imediata na ideologia do gênio artístico[...]”, mas essa ideologia, ainda fortíssima nas artes, deixa nos arredores o aspecto social e de relações” (STEVENS, 2003 p. 17).

O início dos estudos musicais, para os doze ingressos do curso de licenciatura em música participantes dessa pesquisa, ocorreu entre os seis e os quatorze anos e os primeiros contatos foram no ambiente familiar. Esses contatos com a música caracterizaram-se através das seguintes experiências básicas: ou alguém significativo da família tocava para os outros ou, na própria família, havia pares e/ou ambiente para cantar, tocar, aprender, desejar, dançar e, principalmente, escutar muita música.

Não obstante, chama a atenção na totalidade dos depoimentos a atitude das famílias com relação à música. Esse ambiente social primeiro, onde estavam inseridos e despontaram os calouros de hoje, era de valorização do fazer musical, traduzidas basicamente nas práticas descritas no parágrafo anterior. Do valor social calcado nessas práticas configurou-se uma atitude, um imperativo para que os pais chegassem a pagar pelo ensino musical dos filhos.

Relaciono esse fato com o conceito de *habitus* bourdieuano onde este é “ao mesmo tempo, o filtro através do qual os indivíduos interpretam o mundo social, organizando as percepções das práticas de outras pessoas e o mecanismo utilizado para regular as próprias práticas (BOURDIEU, 1983), explicando isso também à sua concepção fundamental de *estilos de vida*. Sobre os *estilos de vida*, ele afirma:

Gerado a partir de determinadas condições materiais de existência, esse sistema de esquemas geradores [o *habitus*], inseparavelmente éticos ou estéticos, expressa, em sua lógica própria, as condições dessa existência, em que sistemas de preferências cujas oposições às preferências de outros grupos, em outras posições, reproduzem (às vezes de modo irreconhecível) as diferenças ligadas à posição na estrutura da distribuição dos instrumentos de apropriação, transformadas, desse modo, em distinções simbólicas (BOURDIEU, 1979, p. 83)

Assim, do ponto de vista social, o *estilo de vida* das famílias, que comportou a aceitação e uso da música como um bem cultural foi fundamental na construção da aproximação para com ela, no que toca à inserção social dos ingressos. Esse espaço, segundo a análise dos dados, corroborou fortemente na *illusio* dos calouros. A *illusio*, conforme já mencionado no capítulo teórico, é um conceito bourdieuano que, ressaltado, refere-se a uma explicação para o interesse em participar de determinado jogo dentro de um *campo*. Dessa forma, o *habitus* dos calouros coadunou-se desde cedo com a prática musical como um elemento distintivo dentro do *estilo de vida*.

Foram encontradas duas ordens principais de perceber e utilizar a valorização da música, não necessariamente excludentes, nas famílias e nos ambientes do início dos estudos musicais dos calouros do caso presente. Isso pode constituir-se como tijolo das bases para, depois, quererem dentro dela uma futura profissionalização. O uso e o interesse pelo *capital cultural* música revelou-se, então, por duas veias principais nos *estilos de vida* das famílias:

A primeira, associada ao investimento na construção de um cidadão culto, como no exemplo, calcada projetivamente para além da condição social e cultural presente:

Acho que desde os 14 anos, eu me lembro quando eu fiz a oitava série, sabe, eu disse assim: “ah, eu não quero ficar morando em Cristal pra sempre. Esse mundo pequeno. Eu quero mais. Eu tô conquistando o meu espaço e o respeito das pessoas e da redondeza por mim, nesse sentido da música. Eu adoro. Me dá paz. Eu me lembro de mim com 12, 13 anos, horas cantando, cantando, cantando, tocando violão, tocando violão, tocando violão. Sabe? Aquela coisa assim de um mundo zen. Fora, né.[...] Não são todas as pessoas que dão valor a isso, a esse campo musical: “Ah! por que.. músico é vadio”! Sabe? Aquela coisa assim? [...]Por isso que eu acho que por tantos anos eu deixei isso guardado, como que se fosse uma coisa que eu não quisesse que aflorasse. Que era um desejo meu querer fazer música, fazer arte e não... pelo lugar da onde eu vim. É um lugar onde, se as pessoas têm para comer, para dormir, tá bom. (LUCIANA, Cad.2, p.109-112)

A segunda, associada à diversão e fruição, aparentemente sem maiores conflitos sociais ou compromissos outros, que não a possibilidade e o prazer de expressão:

[...] Quando eu tinha 6, 7 anos eu toquei um pouquinho de piano, mas eu me lembro que, um pouco depois, eu parei de fazer aula e continuava o piano alugado em casa. [...] Daí eu me lembro de desenvolver um pouco o ouvido, de tirar as melodias. A professora achou que eu tinha jeito, mas acabei me revoltando, junto com o meu irmão e parando a aula. Era legal. Agora vendo, eu me lembro de uma coisa que ela [a professora] fazia: eu conseguia estudar, mostrar pra ela as coisas e eu sempre ganhava chicletes e umas coisinhas. [...] Era bom, não tinha responsabilidade, era outra visão. [...] Chegava um dia em casa pegava a guitarra [instrumento que também estudou mais tarde por 4 anos] e tocava um pouquinho e tal ou não estava a fim e não pegava. Até hoje eu tenho isso aí de ser um pouco vagabundo, não fazer a rotina. Ela [a professora de piano] era uma pessoa muito legal! Eu lembro das audições nas casas das mães dos alunos (riso). Foi uma época muito legal. [...] Foi muito associada à brincadeira, também, a música... por isso é que foi bom. Eu tenho resquícios até hoje. (MARCOS. Cad.1, p.23, Cad.4, p.22).

[...] Meu primeiro instrumento foi o canto. A gente cantava em casa, minha mãe, meus irmãos, sempre ouvindo música, cantado Beatles, Chico Buarque. [...] Meu irmão pediu um violão pro meu pai pra estudar, ganhou o violão e deixou o violão esperando em casa num canto para o dia que tivesse vontade. O violão tava ali, à disposição. Aí tinha um amigo do bairro, que tocava violão e eu aprendi uns dois acordes com ele e fui pra casa e vi que aquilo me contagiou eu já não tinha mais vontade de brincar na rua. Entre ficar em casa estudando violão e ir pra rua brincar eu já estava dividido (HENRIQUE, Cad.4, p. 19).

A oferta do ensino de música formal (a qual todos os entrevistados chegaram) não pode ser em nossa cultura e conjuntura dissociada do propósito social arbitrário (menos ou mais consciente) da oferta e procura de *capital cultural* que diferencia um indivíduo ou grupo de outros e aumenta seu bom prognóstico de relações sociais.

Uma aposta nesse diferencial, que pode contribuir bastante na penetração em novos ambientes sob uma espécie de *distinção* (BOURDIEU, 1979), debitada a autorização que isso, ao mesmo tempo, pode gerar ou ser reconhecida e vivenciada na confortabilidade dos *habitus* de se apresentar em um grupo social novo ou qualificar a sua estada em outro já existente que abrigue e seja abrigado por tal *capital corporificado*.

As famílias contemplaram os filhos aplaudindo-os desde suas menores realizações. Nesse proceder, a possibilidade de ter gerado um pequeno artista, uma criança talentosa em cujas habilidades vale a pena investir, era um motivo de orgulho para elas segundo o relato e percepção de grande parte dos filhos entrevistados. O reconhecimento social, o evidenciar-se através dele e para ele apareceu indissociável do próprio fazer musical dos ingressos e de suas famílias. O palco revelou-se importante, um momento de estar em evidência, ser motivo de atenção, sentirem-se e serem reconhecidos como alguém especial. Um outro possível importante fator da *illusio*

[...] Eu me lembro que a minha irmã mais velha começou a aprender música e meio que enjoou um pouco. Aí, eu acho que eu fiquei olhando ela e achei legal. Pedi. Daí a minha tia começou a me ensinar [tinha 10 anos]. Lá [na casa da tia] elas tinham piano, eu passava o dia tocando. [...] O meu pai, estava sempre festejando quando eu tocava, minha mãe também, ela me deu um tecladinho quando eu era pequena. Minhas 8 tias, meus primos, todos tocam. (ADRIANA. Cad. 1, p. 143)

[A música]É uma coisa que eu acho que faz parte, da minha vida toda. Muito... muito importante, foi pra mim, eu acho.[...] Desde pequena, tinha as apresentações, tinha que estudar e daí todo mundo ía te assistir, era uma coisa importante. Eu sei lá, eu estudei, não sei, eu faço uma coisa que, sei lá, que nem todo mundo faz. Uma coisa... tipo... uma característica tua. Por que.... eu acho que eu achava, não sei se eu ainda acho, que a música é uma coisa mágica, não sei... Porque tu ía na aula e tu aprendia aquela música que tu ouvia, e não sei dava uma sensação, eu não sei! Então quando tu tentava, de repente, tirar uma música e dava certo, eu achava aquilo o máximo! A música ficar cada vez uma coisa menos distante, assim. Uma coisa que tu pode trabalhar com ela, manejar. (HELENA, Cad.1, p. 11,12)

A sensibilidade, reconhecida como sensibilidade musical, para si e por outros, revelou-se importante na configuração da auto-percepção da maioria como uma pessoa com algo a mais, distinta, portanto, de outras e parece ter endossado uma valorização dessas características a longo prazo, segundo a visão retroativa dos membros participantes do caso sobre suas experiências.

Por outro lado, a partir dessa distinção, parece ter sido possível revelar-se uma integração de bom prognóstico ou reforçar uma já existente. Para as famílias, assim como para os filhos, estavam sendo mantidas ou inauguradas as oportunidades de pertencer ou penetrar no grupo seletivo de crianças ou adolescentes que têm música em sua formação ou, quem sabe, na seara dos artistas e pessoas simbolicamente importantes no futuro. Prestígio para os filhos (na percepção deles mesmos), por conta dessa iniciativa familiar em sua enculturação. Prestígio para os pais, por gerarem esse tipo de infante.

É importante registrar, que o interesse pela música e o início dos estudos musicais se deu em um ambiente social e afetivamente positivo, constantemente rememorado pelos ingressos como uma boa lembrança de prazeres individuais e grupais.

Mencionaram e referiram-se de forma entusiasmada aos antigos concertos na casa de suas famílias, na casa de seus professores ou seus colegas, em suas antigas escolas de música ou na escola. As platéias, geralmente, não eram mais do que seus pais (outras vezes amigos e parentes), mas a produção (a melhor roupa) e o evento vivido como de gala. Também muitos comentaram serem exibidos por suas famílias. Quando chegava alguma visita vinha comumente a solicitação para se apresentarem, mostrando a sua performance costumeira ou os seus progressos músico-instrumentais. Esse fenômeno social sempre pareceu ser metabolizado pelos alunos, ao final, como positivo, embora às vezes mencionassem-no de forma algo constrangidos ou com desdém.

Além da questão das vivências e dos ganhos sociais (na família e fora dela) de atenção e reconhecimento, entre os calouros dessa unidade de caso, foi revelado um grande número de memórias mencionando o prazer estético desde o início de seus estudos musicais. E isso pareceu ser muito importante para eles.

A quase totalidade dos entrevistados referiu-se a um prazer individual, privado, subentendido aqui dos relatos das horas e horas em que se lembraram sozinhos, absortos, concentrados e envolvidos com a música experimentando-a de várias formas. Relatada como estado singular de realização pessoal, sem um nome específico, a experiência estética na relação íntima e individual com a música é uma coisa que cedo descobriram (tocando, compondo, ouvindo rádio ou ouvindo alguém tocar). Eles relataram momentos onde ficaram alheios ao resto,

consigo e com a música, momentos seus, sem necessidade de nada mais além do disponível: eles, a imaginação, o instrumento musical, a música de alguém que tomavam para si e/ou as músicas que tocavam, tiravam de ouvido ou compunham.

3.2.2 Quase largando a música

O interesse pelos estudos musicais sofreu abalo na trajetória de muitos estudantes do grupo durante a adolescência quando, segundo eles, havia intensas ocupações com a escola e outras muitas coisas para fazer. Paradoxalmente, também nesse período, relataram terem vivido fortemente o desejo de ir para a música, pelo contato com outros, pelas experiências estéticas que os vivificavam e por certo apelo, sentido por eles como uma possibilidade vocacional.

Em especial os pianistas (mas não só eles), que começaram a estudar cedo, revelaram que houve um ponto crítico durante suas trajetórias em que queriam largar da música. O elemento que se revelou como decisivo para não largar foi o apoio social debitado pelo grupo, em geral, à família, e em especial, à condução que seus professores de instrumento deram na época para o assunto:

Teve um tempo que eu quase desisti. E aí teve bastante apoio familiar, nesse sentido. Eu ainda desenvolvia a música, claro, como uma atividade extra curricular. Até por que o meu foco estava mais no ensino fundamental e no ensino médio. Mas, depois, foi ganhando proporção cada vez maior, e a minha vontade estava só de ficar ali e não mais no colégio estudando. (ÁTILA, Cad.2, p. 14)

Eu comecei com 6 anos e meio, mas não era estudar. Era aula de música. Não era uma coisa assim... rígida, digamos. Lá pelos 14 anos eu pensei em largar e daí a minha professora falou assim: "Não, isso é uma fase..., de repente tu vem na aula e a gente faz o que der ... uma música, duas, sei lá!" Eu acho que... sei lá, fiz umas três músicas em um ano, só para não largar e, depois, realmente, eu vi que se eu tivesse desistido e depois se eu quisesse ter feito essa prova pra entrar, eu não teria feito, eu teria

abandonado. Foi bem importante. Mas ... (riso suspirado). não sei... (HELENA, Cad.4, p.2)

Por parte das famílias havia apoio e, de certa forma, uma pressão para não perderem o músico ou artista, à essa época já não tão incipiente. Alguns alunos comentaram terem ouvido da família e de outras pessoas que não largassem a música porque tocavam bem e que, em largando, depois poderiam se arrepender.

Esse argumento também foi encontrado na ação de seus professores, só que, maiormente justificado pela música. Não havia tanto foco no que o indivíduo iria perder, mas no que a música iria perder, no argumento revelado na voz desses profissionais.

Essa prova inegável de apoio e crédito na capacidade musical subjetiva foi fortemente relatada pelo grupo, como elemento da relação com seus professores de instrumento.

O reforço social em direção à continuidade apareceu no contexto geral, também associado a algum exemplo personificado de alguém que havia largado a música e amargara muita frustração por ter feito essa escolha na vida.

No rol de personagens citados como infelizes pela escolha em abandonar a música, constaram, por exemplo, os fantasmas de tios, avós, irmãos, pais, mães, vizinhos e/ou amigos da família. Algum desses sempre esteve presente na trajetória de vida dos calouros.

O possível arrependimento apareceu como uma coisa bastante forte em algumas entrevistas, ficando na memória dos calouros e instaurando-se como uma certa 'maldição' associada ao medo de serem, como esses personagens, infelizes futuramente por não levarem adiante os estudos musicais.

Esse fator é interessante, pois chegou ao ponto de ser substantivo rumo à futura escolha acadêmica pela música. Então, coroar a trajetória de estudos musicais com um curso superior foi algo algumas vezes presente no grupo como um motivo para entrarem no curso de licenciatura em música. Em especial, porém não exclusivamente, isso foi observado no grupo de calouros entre os 17 e 21 aos de idade, os mais jovens. Por exemplo, nas palavras de Bete:

Eu gosto muito de música. eu queria fazer esse curso por mais que eu não trabalhasse, que não seja isso aqui o meu futuro, sabe? Eu sabia que eu tinha que fazer, eu tinha porque eu tinha que fazer! Porque por mais que eu fizesse outra profissão e me realizasse, eu ia ficar naquela sabe: aí mas eu podia ter feito, será que eu ia ser mais feliz se eu fizesse? Nem eu sei explicar. (BETE, Cad. 1, p. 40)

3.2.3 Vivências musicais na escola

Um ponto que se revelou muito importante na trajetória dos ingressos foi o espaço social do ensino fundamental e médio. Embora alguns não tivessem ensino de música no currículo oficial desses ambientes, tal espaço configurou-se amplamente utilizado por eles para fazer (ou continuar fazendo) música:

[...] O pessoal do colégio, uns colegas do meu irmão e alguns outros, começaram a convidar mais gente pra tocar, por que ficava sempre gente tocando e aí começou a vir um ou outro e mais um também. A gente se reunia para ensaiar, ensaiava algumas músicas, ensaiava uma vez por semana ou a cada 15 dias e tocava no recreio. Só que a gente não tinha muita infraestrutura pra tocar porque: tinha uma caixa pra ligar tudo e era um lugar aberto e daí o som ficava meio estranho às vezes e o pessoal ficava conversando. Alguns ouviam, alguns aplaudiam, mas a gente tocava porque a gente gostava. A direção nos dava o espaço e tudo, a gente pedia e às vezes quando a gente parava de tocar eles iam lá nos chamar: Ah! Vamos lá tocar e tal...! (MARCELA, Cad.2, p.49-50)

Ah... desde a oitava série, eu comecei a tocar violão, depois guitarra e paralelamente aí comecei a ter banda desde o primeiro ano [do ensino médio]. [...]Eu tive a iniciativa de ir porque eu me lembro do anúncio que tinha no colégio, e eu continuei depois com o grupo que levava mais a sério. Aí depois eu tive aula de guitarra... (MARCOS, Cad. 1, p. 171)

No meu colégio, de vez em quando eu tocava flauta. [...] eu e uma amiga minha - que a gente era as únicas que achavam legal [as aulas de flauta doce no ensino fundamental] Eu... gostava, mas ninguém levava a sério. Então eu acho que havia um pouco até de falta de respeito com a professora. (HELENA, Cad.4, p. 2-4)

A oportunidade de tocar e formar parcerias musicais, ampliando a socialização do *capital cultural* música já experienciado, configurou-se extremamente significativa e intensa nessa fase de suas vidas, segundo os relatos. Se a oportunidade não era dada pela escola, era forjada por eles. Procuravam, achavam e eram procurados por pares que tinham o mesmo interesse, a música. Identifico esse momento como uma oportunidade intensa de formarem *classes*, que, no conceito bourdieuano é designado por: pessoas de *habitus* semelhantes (BOURDIEU, 1997).

4 RUMO A UMA ESCOLHA PROFISSIONAL ACADÊMICA: A OPÇÃO PELA MÚSICA

4.1 PESSOAS DE REFERÊNCIA

As Sementes

As pessoas que fazem parte das memórias das experiências musicais dos ingressos, são tratadas por eles como sumamente importantes. As lembranças quer quando eram pequenos, quer mais tarde, pareceram carregadas de afeto e de considerável gratidão.

Primeiramente, eles trazem as pessoas da família que investiram em suas formações musicais - como os pais por pagarem seus estudos, algum parente que presenteou com um instrumento, os irmãos com quem estudaram junto e que, via de regra, abandonaram a música, àqueles a quem apreciavam ouvir e tocar e àqueles para quem gostavam de tocar ou cantar.

As respostas deixam claras as suas identificações com personagens e/ou com modos de vida desses personagens desde o começo do interesse por música e dos estudos musicais. Por exemplo:

Ele [tio] foi muito importante pra mim, ele que me ensinou. Comecei a aprender flauta com ele, quando eu tinha uns 7, 8 anos. [...]Eu via ele tocando quando eu era pequena, lembro que eu gostava bastante de ouvir ele tocar e ele era o único músico na família. Eu gostava, ele vivia com o violão. Ele era meio largadão naquela época. Além disso, ele sempre levava a gente para sair

para caminhar com ele. Tinha uma época que eu era pequena que eu dizia: “bah, **eu quero ser que nem meu tio. Ser assim espontânea, não me importar muito com que os outros vão pensar.** (MARCELA, Cad.4, p.10-11)

Soares (2002) descreve este fato como elemento importante na configuração de uma escolha profissional. Não se pode escolher uma profissão sem que ela se materialize em alguém e/ou na imagem que fazemos desse alguém. Sempre temos modelos com os quais interagimos e nos identificamos. Tanto na forma de *continuidade* como salienta Dubar (1997a) na perspectiva de construção de identidades sociais e profissionais, quanto de *ruptura*.

Do ponto de vista da escolha profissional, segundo Soares (2002), o espelhamento é uma realidade que, por outro lado, pode levar ao engano quanto ao que se quer ser profissionalmente. A profissão das pessoas que admiramos pode ser, verdadeiramente, distante de nós (Soares, 2002). A imagem de uma profissão deixa atrás de si muitas coisas sobre ela. A autora descreve o exemplo de um engenheiro, que entre outras coisas, quis sê-lo identificando-se com um amigo de seu pai (admirado por sua condição financeira, belo carro e bela esposa) e que ao fim desistiu da profissão, pois percebeu que detestava o trabalho de engenheiro e as pessoas que compunham esse meio (SOARES 2002, p.52).

Isso remete ao *poder simbólico* da representação de uma profissão construída e acessada na sociedade de diferentes formas pelos indivíduos. Bohoslavisky (1997), nesse sentido, refere-o às *imagens ocupacionais* que os estudantes carregam. A imagem dos profissionais da música associada à desprezimento e irreverência parece ser socialmente partilhada por muitos calouros, não constituindo somente uma percepção individual, como no caso exemplificado com Marcela anteriormente, mas uma opinião social à qual têm o *habitus* sensível. Isso pode também ser um motivo de escolha profissional, parecendo um componente importante da *illusio*.

No processo de escolha profissional (SOARES, 2002), questões como essas não são, ao que parece, muito debatidas quer pelas famílias, quer pela escola. Na realidade, os alunos ficam, na maioria das vezes, com as imagens que

construíram acerca das profissões, pouco sendo questionados e orientados sob uma tradição de criticidade que os ajude e esclareça melhor.

Contudo, especialmente nos que fizeram o vestibular pela primeira vez, o espelhamento é uma coisa bem presente. Os professores que lhes deram aula ocupam posição de destaque para a maioria, nesse aspecto. Admiram o que lhes parece ser seu modo de vida, tendo neles a imagem de pessoas afetivas, livres, realizadas, desprendidas de certos preconceitos sociais e que fazem o que gostam, sem se importar muito com o dinheiro. Seu *habitus* entra em sintonia com o *capital corporificado* dessas pessoas, concordando com Bourdieu (1980). No caso, Helena explicita bem esse fato:

A Aline [sua prof^a de piano, formada em licenciatura] é meu maior exemplo. Eu pensei: bah, se eu tocasse que nem ela, se eu fizesse esse trabalho, alguma coisa nesse estilo, eu acho que eu seria realizada, não sei [...] Tem também duas pessoas que eu conheci, duas cantoras líricas, Lira Pase e Paula Perdigari que também é um caminho que eu penso em seguir, que me servem muito de exemplo. (HELENA, Cad.1, p.8; Cad.2, p.36)

4.2 SETE DIRECIONAMENTOS

Os exemplos de trajetórias até a escolha acadêmica descritas pelo grupo dos entrevistados foram sintetizados nos tipos abaixo descritos.

A primeira opção com relação à escolha da carreira universitária a ser seguida foi a música. A opção pelo curso de licenciatura foi um desdobramento posterior derivado, primeiramente, da opção por esse *campo*. Na escolha pela música, foram encontradas no grupo sete direcionamentos distintos até a opção acadêmica. Em alguns casos essa opção já aparece relacionada à licenciatura, mas mesmo nesses casos a opção anterior, na trajetória, foi a música:

4.2.1 Tudo indicou para eu 'cair na música'

Eu comecei a estudar música lá pelos 14, 15 anos. Sétima série. Com violão. Eu até comecei de curioso, aprendi alguma coisa por conta e daí já fui procurar aula. [...]O meu avô era músico. [...]Eu sempre via ele tocar e achava muito bonito, e ele tocava clarinete também. O meu pai fez algumas letras. Devia ter uns 16, por aí, e aí me interessei mais ainda pela coisa... Acho que veio disso mesmo. Eu sempre ouvi muita música. Por que o meu pai adora música. Então os discos, da música do Rio Grande do Sul, a gente tem coleção. [...]Tinha um violão lá em casa que era da minha mãe – ela ganhou de um tio dela que também é músico [...]Ela começou a tocar, estudou Belas Artes numa faculdade e parou. [...]O violão estava lá. A minha irmã queria aprender a tocar e aí a gente comprou umas revistinhas que ensinam a tocar e, no fim, eu acabei pegando e me interessando mais que a minha irmã. Meu pai vivia ouvindo música. Todo fim de semana se reunia para ouvir música com amigos. E eu junto! É uma lembrança muito boa. [...]Todos ficavam na casa da minha avó... Então ficava muito músico lá naquela casa. Ver os caras tocarem lá... eu acho que foi muita coisa, parece que tudo indicou para eu cair na música. E eu gosto mesmo. (ULISSES, Cad. 1, p. 6, 7)

A percepção de Ulisses a respeito de sua trajetória gerou o sentido lógico para que justificasse sua escolha profissional, quando indagado a esse respeito. “Parece que tudo indicou para eu cair na música”, são as palavras suas. Seu comentário não vem de um argumento inatista em que se descortina um gênio da música que conquistará o sucesso, mas, sim, centrado na avaliação de suas próprias experiências musicais e sociais, onde encontrou-se, além do gosto, circunscrito em um círculo social ricamente partilhado em sua vivência, com a profissionalização precoce:

Ele acrescentou:

Olha, acho que a gente vai se aprofundando, vai se enraizando de certa forma no trabalho e vai ficando mais sério também. Tu vai crescendo como pessoa e vai começar a entender aquilo de outra forma, eu acho que foi aí que se deu. No momento em que eu fui crescendo, o meu hobby virou profissão. Eu estou encarando mais sério isso agora, vendo mesmo como um trabalho [...]A coisa ficou

mais profunda. Quando virou profissão pegou mais. Firmou, sabe. Eu me firmei na música mesmo, quando virou profissão [refere-se ao fato de dar aulas e tocar com músicos, segundo ele profissionais, antes de entrar no curso e daí sua decisão rumo ao curso de licenciatura]. (ULISSES, Cad. 2, p. 54, 55)

Não é assim para todo o grupo de entrevistados. Alguns têm em seu discurso associações mais diretas com prazer musical propriamente ditos ou na idealização que fazem dos músicos e do ambiente musical.

A *illusio*, que conforme Bourdieu é o fundamento do interesse e significa “estar preso ao ‘jogo’, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena” (Bourdieu, 1997 p. 139), sem realmente sabê-lo conscientemente. Ela é a força mágica que instaura-se a partir da cumplicidade inconsciente entre *habitus e campos*. Nesse sentido, a justificativa para a escolha acadêmica, durante seu processo de sedimentação, aliou-se, na reflexão dos calouros, a um reconhecimento (forjado conforme as diferentes posições que ocupavam no espaço social do *campo* musical naquele momento) do *jogo social* no qual estavam por se inserir, com base nas seguintes outras recompensas sociais.

4.2.2 A não ser música eu não sabia, não tem como...

[...] Bah! A não ser música, eu não sabia... não tem como. Eu não consigo me imaginar fora da música. É o que eu mais gosto. Eu passo o dia inteiro ouvindo música, tirando música, escutando música. Se eu fosse fazer outra coisa eu ia estar infeliz. Sabe, se eu fosse fazer publicidade ou alguma coisa relacionada, eu não ia estar fazendo uma coisa que eu gosto. Prefiro tentar arriscar com a música - que é uma coisa que eu gosto e pode dar certo[...] (RICARDO, Cad.1, p. 35)

Eu me lembro que eu me distanciava cada vez mais das matérias exatas e eu confesso que eu.... até eu me surpreendia bastante, mas a afinidade, realmente, foi com música. Era a única coisa que eu realmente me via fazendo com prazer, até então. As outras coisas eu fazia por obrigação e a música eu fazia por diversão, vontade. [...] Eu acabei vindo para Porto Alegre por uma questão de professores [de música] [...]Eu não sabia que prova específica

prestar dentro da universidade. Eu queria a UFRGS por que eu sabia que era o caminho [...]até por que universidade particular é mais complicado. (ÁTILA,Cad.1, p 1,2)

4.2.3 Imagina? Ser que nem...

O *espelhamento*, descrito por Soares (2002) como característico da escolha de uma profissão, foi o vértice do tipo de justificativa dada por Átila:

Milando Vidal [violonista conhecido no Rio Grande do Sul] foi uma figura que me influenciou muito na minha adolescência. Exatamente por ele produzir. Eu conhecia o violão, via a pessoa tocando. Um cara que toca violão, vai lá, faz acordes, se acompanha - o que é legal e que a gente gostava muito de fazer - ele fazia e tirava um som completamente diferente de um pedaço de pau com seis cordas. E eu ficava oh!, como é que pode? Pedaço de pau não, ele tinha ótimos violões. E... era maravilhoso escutar aquilo. Tinha alguma coisa de diferente e o que me chamava mais a atenção é que ele sempre dizia que músico tem que se doar pro instrumento, ir para a música. Senão, não tem sentido. [...] Aí eu penso qual é a finalidade da música? É só dar oportunidade de trabalho para o músico? [...]Mas agora eu fujo desse lado de me entrosar com pessoas e não com a música. Eu acho que tu vai conhecendo músicos conforme eles vão entrando na tua vida e isso vai ser muito natural. Tu já não busca mais ícones. (ÁTILA, Cad.2, p. 8)

Outro tipo de justificativa para a escolha ancorou-se, aparentemente, mais no reconhecimento do *capital corporificado* de pessoas e/ou modos de vida para a sua escolha, sem, contudo, uma relativização individual com relação ao modelo, titubeando pois em boa medida quanto ao caminho a ser seguido, aparentemente:

Eu tive a oportunidade de fazer algumas aulas [no exterior] E bah! Isso me incentivou muito e daí eu pensei: “Bah! Que bom que eu escolhi música. E daí também fiquei: “ah, de repente eu tô estudando canto, eu tô estudando piano? O que que eu tô

estudando, sabe?” E um dos objetivos que eu tenho é conciliar as duas coisas. Tocar e cantar junto... Não sei ainda! Eu queria estudar as duas coisas para depois eu poder escolher. Tendo base. (HELENA, Cad.1, p. 8)

4.2.4 Tinha que escolher alguma coisa, então... escolhi música

Perante o fato de ter chegado a época de escolher um curso superior (pressão social descrita anteriormente com base em Soares (2002) e o interesse e gosto pela música, alguns componentes do grupo basearam sua decisão pelo curso acadêmico de música sobre esse fato. A necessidade social de escolher um curso superior no tempo marcado foi o estopim que fez querer como profissão algo já conhecido, apreciado e experimentado com sucesso, como justificou Marcos:

Bem, é uma história um tanto quanto curta. No início de 2001 eu estava saindo do colégio e aí bom... tinha que fazer um vestibular pra alguma coisa, e eu não sabia muito de dizer assim: ah, eu vou fazer direito, vou fazer medicina. [...]E eu sempre tive interesse pela música. Daí eu resolvi estudar um pouco para ver se dava pé. (MARCOS, Cad.1, p.65-66)

E Marcela, entre outros:

Ah! Eu comecei a tocar violão com 15 anos, quando eu comecei a tocar eu estava pensando ainda o que fazer no vestibular, eu queria fazer nutrição, mas eu não tinha certeza. Daí eu comecei a aprender violão Eu comecei a gostar tanto que “ ah, vou... vou tentar música! Eu tô dedilhando bem, estudando bem direito”, daí decidi fazer música. (MARCELA, Cad.1, p.42)

4.2.5 Mas onde eu vou trabalhar se...?

Outra perspectiva encontrada na escolha profissional acadêmica, definiu-se, principalmente, pela falta de perspectivas reais sentidas fora desse mesmo campo, como mostra o depoimento a seguir. A percepção da credencial do curso como a melhor chave para viabilizar a vida profissional com a música foi o ponto forte desse tipo de justificativa. Por exemplo, comentou Henrique:

Eu gosto, na verdade mesmo, é de fazer música na rua, fazer show, fazer disco. Isso é o que eu gosto de fazer, mas vejo que a faculdade... a vida acadêmica acaba sendo uma segurança. Uma segurança e um caminho em que tu não vai tateando, tu não tá procurando alguma coisa. É um caminho que já está determinado, já está definido. Talvez essas palavras sejam um pouco fortes: 'determinado e definido', mas é um caminho... que está ali traçado e se tu quiseres seguir esse caminho[...]. Fora disso, existem muitos becos e trilhas que tu não sabe muito bem aonde vai chegar. Então, eu acho que, no caso das artes, é interessante conseguir conciliar esse caminho mais seguro. Justamente pela dificuldade que a gente tem de sobreviver da música, de ter uma estabilidade financeira e emocional até, por isso. Eu acho que conciliando as duas coisas, acho que se consegue uma certa tranquilidade[o fazer artístico de fora com a vida acadêmica]. [...]A escolha é fruto de uma angústia sim; de uma angústia por uma segurança e uma estabilidade que a vida de músico não dá se tu não tiver vinculado a uma orquestra, se tu não tiver vinculado a uma faculdade. Fica aquela coisa do autônomo muito *free*, assim. [...]Dá insegurança. (HENRIQUE, Cad.1, p. 107)

4.2.6 Maldição: e se eu largar e me arrependo?

Conforme demonstraram os dados, parece que socialmente existe o pensamento de que certa 'maldição' se abate sobre quem larga a música. Isso impeliu também para que os estudos musicais não fossem abandonados, como já foi mencionado anteriormente. Quando se viram tendo que largar a música, freqüentemente, os entrevistados revelaram temor porque poderiam se arrepender.

Deixar tudo o que ganharam com a música pareceu bastante difícil para eles. Constantemente foi visto nas entrevistas um medo de deixar a música para lá e de ser para o resto da vida marcado e infeliz por essa decisão, à semelhança de algum personagem conhecido ou descrito por alguém.

Parece que a música é uma noiva com quem têm que casar, nem que seja para se divorciar logo a seguir. Esse medo de perder e recalcar coisas ruins com a perda foi um dos motivos encontrados para a escolha acadêmica. Isso faz inferir da importância com que a música e seus prognósticos se estabelecem em suas vidas. O depoimento de Helena deixa bem claro esse medo compartilhado por muitos ingressos entrevistados do grupo, especialmente os mais jovens:

Eu até quase pensei em ser uma dessas pessoas (que largam a música), mas eu pensei assim que se eu não fizesse música agora, depois eu podia me arrepender, e daí fazendo música agora, depois, se eu desistisse, fazia outra coisa. O inverso é improvável, muito improvável. Por que eu conheço muitas pessoas que tocavam daí fizeram outra profissão: “aí que frustração, eu queria ter continuado tocando o instrumento que eu tocava ou cantava. Sei lá. Eu pensei: “ah, se eu não fizer agora, depois eu vou me frustrar muito.” Daí se não der certo, eu faço outra coisa, daí é mais fácil.[...]Se ... eu me dedicasse para outra coisa, eu não ia mais tocar. Daqui a pouco perde. Se eu não tivesse feito música, eu não ia ter estudado muito música por que eu ia ter que estudar muito outra coisa. E já perde a continuidade. Eu achava: “ah, todo mundo toca quando é adolescente e daí... Sabe?” (HELENA, Cad.2, p. 41)

4.2.7 Pelo meu mero prazer pessoal – um resgate

Finalmente, o último tipo de motivação encontrada na análise dos dados do grupo, para a escolha acadêmica, foi a disposição de tempo para ocupar e fruir desse espaço social, realizando o desejo de aprender nesse lugar já sonhado antes, mas que, por alguns motivos ficou para trás no decorrer da vida. Nesse caso, a escolha acadêmica não se encontrou vinculada a expectativas sobre si

quanto ao estabelecimento profissional pois esse, já havia alcançado e era estável no tempo dessa decisão. Segundo o depoimento de Rômulo, foi assim:

Eu sou profissional da música desde pequeno. Desde adolescente... 17, 18 anos eu estava viajando, tocando, gravando. Estudava e já dava aula, na época. Escolha profissional, mesmo, eu já fiz há 25, 30 anos atrás. Por muito tempo, durante 10 anos e eu faço isso até agora, eu produzia e criava peças musicais para fins comerciais. E... deixei pra lá o estudo. Retomei e tô mais tranqüilo, já tô... super bem casado, com o trabalho em andamento. Tudo tranqüilo, tudo assentado já. Eu tô na verdade aqui por prazer (RÔMULO, Cad.1, p. 136)

Rômulo se explica:

“Pô, eu acho que tá no tempo de eu... me divertir um pouco” (riso). Me divertir aprendendo que, na verdade, pra mim, sempre foi um a coisa muito presente assim. Se tu queres uma palavra, foi um **resgate**. Foi uma retomada de uma coisa que eu sempre tive muita simpatia, muita atração e que não tive tempo [...]É! Sem pragmatismo nenhum exatamente: “ Bha, o que que tu tá fazendo aqui?” Eu não estou aqui por nenhum pragmatismo: “ eu vou dar aula não sei onde, ou vou escrever sobre não sei o quê, ou vou montar uma escola”. Eu tô aqui por conhecimento mesmo. Conhecer é muito legal. Eu me... divirto com isso (riso). A palavra é essa mesmo. Não é diversão no sentido ruim ou menor. Não, é diversão no sentido maior mesmo, de enriquecimento. (RÔMULO, Cad.1, p. 139 e 142)

De todas as motivações verificadas, com base nas trajetórias contidas no grupo para que estes escolhessem a música como uma opção acadêmica, é muito importante sublinhar o caráter não determinista destas no futuro dos alunos no curso. Isso somente poderia se evidenciar a partir de estudos longitudinais. Por hora, é racional pensar que nada escapa do amadurecimento que as vivências nos respectivos campos permitem.

Também é possível considerar da diversidade e riqueza de razões implicadas na escolha profissional tratada aqui, nesse pequeno universo

pesquisado e do quanto essas razões podem ser importantes para a sua melhor compreensão.

Esse capítulo levou-me a pensar no quanto é importante desconfiar das obviedades aparentes e se despojar de imagens pré-concebidas que eventualmente se faça com relação às origens de contato e motivações das pessoas para as suas profissões e em especial para as da música.

5 A POUCOS PASSOS DA ESCOLHA

5.1 TRIANDO: MÚSICA, BACHARELADO OU LICENCIATURA?

Para todos os entrevistados, primeiramente, houve um consenso, como já foi descrito antes: querer ir para a música, forjado a partir da trajetória cujas experiências do querer musical precederam as experiências do querer pedagógico. O contrário, querer fazer uma licenciatura, desejar ser professor e depois decidir a área, no caso, a música, não foi observado nos dados obtidos junto aos calouros integrantes dessa pesquisa.

Em geral, houve uma dúvida muito grande sobre qual caminho tomar dentro da música, especialmente ligada aos papéis que desempenham os egressos de cada curso de música oferecido na universidade, quais sejam: bacharelado (em canto, instrumento e composição e regência coral) e licenciatura plena.

Não raro, os cursos foram entendidos pelos calouros como mais ou menos a mesma coisa, sendo que um prepara mais a parte do instrumento e outro mais para dar aula. Um é mais difícil de entrar em razão do teste específico, outro mais fácil e tem mais mercado. Essas diferenças entre os cursos, que se encontraram relatadas por eles, pareceram, no entanto, ter resultado um pouco vazias para alguns, por que, em suma, o esclarecimento sobre o que faz um curso diferente do outro não pareceu ter sido percebido a partir delas.

A baliza, presente em todo o grupo e traduzida na expressão de Bete “todo mundo acaba dando aula mesmo” (BETE, cad.2, p.60), bem como a maior

facilidade de ser aprovado no teste específico de seleção antes do vestibular, entre outras coisas, apresentaram-se como um peso inicial considerável para a escolha pelo curso de licenciatura, escondendo atrás de si uma real confusão quanto aos objetivos precípuos dela (bem como os do bacharelado). Os depoimentos subseqüentes exemplificam esse fato, bem presente no grupo, especialmente entre os calouros mais jovens:

Na realidade, eu não tinha assim bem certeza se eu queria fazer licenciatura ou bacharelado, na verdade eu nem tinha muito noção de como é que era por que eu pensei que, no fim eu ia dar aula de qualquer jeito mesmo. Eu não tinha pensado especificamente. (HELENA, Cad.1, p.12-13).

Composição eu não sabia bem como que era o teste, não tinha muita informação sobre o curso, até, depois que eu entrei, eu pensei: “Bah! por que eu não fui me informar sobre isso? Eu acho que eu nem me liguei que tinha. E... por que eu não peguei o bacharelado? Ah! Eu acho que é por que... aquilo que eu disse antes; não estava bem pronto ainda. Eu acho que, se o repertório tivesse pronto na hora que eu fiz as provas, eu iria fazer pra o bacharelado. Mas daí, como... só tinha... tava mais afiada, que eu sabia que eu ia tocar e ia passar pra licenciatura, eu decidi por licenciatura, pra mim: “ah! depois se eu quiser trocar, eu já estou lá dentro. É mais fácil de fazer”.(MARCELA, Cad.1, p. 45)

5..2 AS INFORMAÇÕES SOBRE OS CURSOS

Segundo Ramos e Lima (1996), por exemplo, apenas 5,5 por cento dos secundaristas do universo brasileiro por elas pesquisado, tinham um bom nível de informações quanto às profissões pretendidas. Elas apresentaram o seguinte quadro, fruto da pesquisa realizada em 1996 (RAMOS e LIMA, 1996, p.4):

1. Ausência de informações	36,11%
2. Informações estereotipadas	19,44%
3. Informações sobre as atividades gerais da profissão	16,67%
4. Idealização da profissão	8,33%
5. Informação sobre o cotidiano da profissão através dos familiares	13,90%
6. Bom nível de informações	5,55%

As informações sobre os cursos de música que resultaram efetivas, para os calouros desse estudo, anteriores ao ingresso, também pareceram questionáveis.

Os principais meios utilizados por eles para obterem-nas, quando decidiram-se pela música academicamente, foram: visitas e telefonemas ao curso e consultas pela internet a sites oficiais da UFRGS. No sentido de esclarecimento, esses materiais consultados não parecem ter bastado para que entendessem o que significavam. Ler súmulas de programas dos cursos foi algo muito comum antes do ingresso, mas nem sempre foi suficiente. Isso remete a pensar sobre como os cursos oficialmente se comunicam nesse sentido.

Parece que seria um estudo interessante, aquele que se debruçasse sobre as representações sociais que os calouros possuem a partir do marketing oficial de cada curso de música da universidade, pois esse é um tema ainda marcado pela carência de investigação científica no *locus* da presente pesquisa.

Além das informações burocráticas, foi sempre com outros, ou seja, a partir do *capital social* disponível que a decisão foi tomada. Nesse sentido, as pessoas presentes no *capital social* mencionado pelos calouros dessa unidade de caso, especificadas como aquelas com quem contaram nesse momento, foram, principalmente, os pais, músicos conhecidos, amigos, seus professores, colegas que já cursaram ou estivessem cursando os cursos, e professores e funcionários do departamento de música da UFRGS. Por exemplo:

[...]Eu acabei seguindo a licenciatura por indicação de uma professora. Eu me adaptava bem com a idéia do licenciado. Aí quando eu vi o programa, li a súmula do curso, acabei me identificando mais e acabei entrando. A possibilidade de lecionar também é muito interessante, aí eu acho que de repente, unir o útil ao agradável. [...]Escutar música é o agradável. Ensinar música muito útil e pode ser agradável, também. (ÁTILA, Cad.1, p.1,2)

A proximidade geográfica e/ou social, revelou-se um elemento singularmente importante na configuração das informações sobre os cursos de música. É seguro afirmar, com base nos dados, que quem teve a oportunidade de viver perto e interagir com pessoas e eventos dos cursos por mais tempo, teve, obviamente, a chance de sair-se com melhores coordenadas quanto a qual caminho queria tomar entre eles.

O depoimento de Rômulo exemplifica essa questão. Ao responder sobre como soube dos cursos oferecidos pela universidade, ele respondeu:

Ah!!! Eu sempre soube. Que o bacharelado é o bacharelado, que a licenciatura é a licenciatura que a composição é a composição que a regência é a regência. Eu convivi com muita gente que hoje tá no mercado e passou por aqui. Ou passou por aqui, ou se formou aqui ou que convivia com a gente, aqui. (RÔMULO, Cad. 1, p. 138)

A proximidade e o trânsito de Rômulo, e de outros membros do grupo na universidade, foram fontes de informação poderosas no momento de triagem entre os dois cursos de música oferecidos pela instituição. No entanto, muitos não tiveram essa sorte, não podendo contar com essa experiência para ponderar. Foi, por exemplo, o caso de Adriana:

Eu só aprendia [música e piano] quando eu estava com elas [as tias]. Tinha intervalos de meio ano que eu nem chegava perto dum piano, por exemplo. E aí foi indo e... depois veio o terceiro ano que eu fiquei na casa dessa tia (no interior). Uns dois meses, daí que eu toquei bastante piano. Daí a gente resolveu que eu ía fazer esse vestibular. Aí eu vim, vi o que precisava [para o teste].

Escalas, que eu não sabia nada, nem o que eram escalas e aí depois eu peguei o programa, me informei. Foi um problema, por que eu não entendia o que era bacharelado, o que era licenciatura, aí eu fui lá pedir informações no departamento. (ADRIANA, Cad.2, p.80)

Os que não moravam em Porto Alegre (mas também alguns que moravam), usaram-se de visitas rápidas à universidade ou comunicaram-se com ela por telefone, angariando informações sucintas e maiormente ligadas ao que têm que saber no teste específico de cada curso. Em muitos casos foram atendidos pelo funcionário do departamento responsável pelo telefone que, de forma breve, informou sobre as datas dos testes e os requisitos necessários a cada um.

Em alguns casos, foi no momento em que ligaram ou visitaram a universidade que ficaram sabendo que existem ofertas diferentes de curso superior em música. A trajetória de experiências com estudos musicais anteriores não conduziu, de forma geral, os calouros à essa idéia, exceto para os que conviveram nos espaços da universidade propriamente ditos. Como já foi exposto, a trajetória anterior dos estudos musicais é com a música.

Desse modo, para maior parte do contexto pesquisado, saber que existem cursos diferentes na área da música configurou-se como um conhecimento de caráter específico, ao qual muitos não tiveram acesso e não havia revelado-se necessário em suas vivências antes da decisão de entrar na universidade.

O *marketing* dos cursos, nas situações de visitas rápidas ou telefonemas à universidade (e em outras), foi encontrado sob duas formas de exercício: o repasse das informações oficiais básicas consideradas pelos cursos como importantes, e o repasse de informações extra-oficiais reveladas nas mínimas interações entre as pessoas, por exemplo, o que lhes diz (e como lhes diz) um funcionário, o que disseram os professores e os colegas que encontraram no ambiente dos cursos, nas linhas e nas entrelinhas. A esse respeito, por exemplo, contida na categoria das informações extra-oficiais foi repassada à Luciana, na universidade, a associação da licenciatura ao melhor mercado de trabalho.

Aqui na própria UFRGS, me aconselharam decidir logo, porque eu falei desde o início, na questão da minha dúvida nesse sentido (entre bacharelado ou licenciatura), de mudar a minha ênfase logo então, se fosse o caso. Mas que para o mercado de trabalho ainda preferem mais licenciados do que bacharéis. (LUCIANA, Cad.1, p. 41)

Representações desse tipo são algo poderoso em termos de informação e foram bastante encontradas pelo grupo, constituindo-se como elementares na hora da decisão. Ou seja, além das informações oficiais, dados coletados por eles extra-oficialmente, nas representações possuídas pelo *capital social* com que se depararam sobre as vantagens entre um ou outro curso, de acordo com o *capital cultural* e a *posição social* deles no *campo* acadêmico, nesse momento, fizeram substancial diferença na hora da escolha.

Dentro do *capital social* envolvido na vida dos calouros antes do ingresso, também apareceu com destaque, em seus períodos de triagem entre o bacharelado e a licenciatura em música, os professores preparadores dos testes específicos.

Estes revelaram-se uma fonte fidedigna impressionante para eles, onde a maioria, mesmo quando sabia repetir as súmulas dos programas de cor, estava muito confusa acerca do que irá encontrar. Não raras vezes, suas opiniões foram preponderantes na decisão tomada por alguns alunos.

Isso demonstra a distância que existe entre os cursos e as pessoas que a eles se candidatam, descrita na literatura (Ramos e Lima, 1996) como um fenômeno geral com o qual tem que lidar o ensino superior urgentemente. No exemplo a seguir, a ponte entre o que é oferecido na universidade relacionado à música e a necessidade de sabê-lo do calouro, foi feita pela representação social abrigada no professor preparador do teste:

[...]Eu não conhecia, eu não sabia qual era a diferença de prestar prova para o bacharelado e para a licenciatura, então e eu fui mais por aquele negócio da minha professora [que o preparou para o teste]. Ela é formada pela UFRGS em bacharelado e ela falou que era melhor- até pelo pouco tempo que eu tinha, em maio

eu comecei a estudar e em outubro era a prova- então, uma coisa mais leve. A exigência menor era para a licenciatura. (RICARDO, Cad.1, p. 28)

Em geral, a equação a ser resolvida por esses professores (e que ele aceita) remete ao imediatismo da escolha profissional descrito por Soares (2002) quando acaba o ensino médio - fenômeno social do qual não fugiu a maior parte dos calouros mais jovens desse estudo. Então, entre os que decidiram de forma aparentemente mais impulsiva, sobraram poucos meses de preparação para as provas e para resolverem qual curso fazer. Balizou-os nesse momento o desejo de entrar no curso o mais rápido possível e os testes foram instâncias reguladoras importantes.

Assim, ao final, parte considerável dos ingressos mais jovens ficou à mercê dessa situação e contou com a experiência dos seus professores preparadores do teste para ajudá-los a resolvê-la, com impressionante entrega.

Segundo os dados permitiram inferir, alguns meses antes do período de realização dos testes, os profissionais que têm o ofício de preparar alunos para eles têm uma época de boa safra. Foi muito comum, por parte dos calouros, separarem-se de antigos professores, antes de fazerem o teste, e procurarem um professor preparador de teste específico que tenha tradição em fazê-lo no mercado, revelando-se um fenômeno social importante e característico desse grupo, isso constituiu-se como parte do ritual rumo ao ingresso.

Demonstrou, entre outras coisas, novas forças do campo desejado a influir dentro do procedimento ao qual antes estavam acostumados os alunos em seus *campos* musicais. Oriundos de uma relação caracteristicamente arbitrária quanto aos estudos musicais, ao aproximarem-se do *campo acadêmico* a força desse capital simbólico incide sobre suas sistemáticas anteriores de posicionamento social e apetrechos necessários para jogar no *jogo* da música. Assim sendo, parece que a presença de um terceiro (*iniciado*, ou mal *iniciado*, mas, de qualquer forma, *iniciado, nos meandros do novo sistema*), como é o caso dos preparadores de teste específico, se fez necessário .

O papel, essencialmente desempenhado pelo profissional dos testes, segundo os dados foi um dos mais importantes na trajetória dos ingressos. No entanto, a julgar pela experiência de Ricardo, registrada na página anterior, e, também, somada a de Marcos, Marcela, Átila, Rômulo, Adriana, Helena e Bete parece importante considerar sobre que bases foram dadas as suas orientações.

Preparar o repertório do teste é importante, mas limitar a escolha do caminho acadêmico-musical a seguir basicamente a partir dele é questionável. Essa escolha é bem mais profunda, lidando no terreno dos projetos de vida. Veja-se o procedimento em questão, traduzido na experiência vivida por Ricardo com sua professora preparadora do teste específico:

[Sobre por que acha que sua professora - preparadora do teste - o recomendou para a licenciatura] Ah, eu acho que foi por que...ela fez eu tocar uma música para ver como era o nível - que eu já tocava teclado... Ela sabia que eu tinha pouco tempo. Talvez eu até pudesse passar em bacharelado, mas seria mais fácil eu passar na licenciatura, mais certo, mais certeza de que eu passaria em licenciatura e não no bacharelado. Então, como tinha pouco tempo, era alguns meses só, foi mais um processo de adaptação para o piano. Por que eu não tinha técnica nenhuma em piano e essas coisas ... Eu não sei como seria a primeira aula de piano, eu não tive uma primeira aula de piano. Então... eu fui mais uma adaptação, eu já cheguei pegando a música de Bach assim e já tocando. (RICARDO, Cad.1, p. 29)

Considerando o curso superior como um *campo social* (BOURDIEU apud STEVENS, 2003, p.91) no qual há intenso jogo de forças externas estabelecidas e lutando por se estabelecerem; sintetizei os pontos fortes que os dados trouxeram, quanto às informações dos calouros mediante seus contatos com os capitais *social* e *institucionalizado* que lhes foram disponíveis, no momento em que faziam a triagem entre o curso de licenciatura e o de bacharelado. Assim, para o grupo, a licenciatura se caracterizava, em linhas gerais, por ser um:

- curso de música, em nível superior;
- curso onde se aprende a dar aula de música - mercado real para quem se forma em um curso como esse (disputado por licenciados e bacharéis);

- curso que, além de habilitar a dar aula de instrumento (por isso não muito diferente do bacharelado exceto quanto à envergadura do programa nessa parte) habilita também a trabalhar em escolas de nível fundamental e médio, onde se pode ter maior estabilidade no emprego;

- curso que é possível entrar com o nível musical que possuem no momento da seleção;

- curso menos hermético que o bacharelado em termos de repertório, discussões e aprendizados;

- curso em que o foco não é o concerto nem a música erudita;

- curso cuja credencial é mais valorizada no mercado dos *empregos*;

- curso que se enriquecerá bastante, se completarem-no com um bacharelado mais tarde;

- curso que, legalmente, tem a área de jurisdição mais definida e mais assegurada do que o bacharelado junto ao mercado das escolas de ensino básico.

5.3 DOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO

Cada profissão, na luta pelo seu lugar e estabelecimento na sociedade pode ser considerada um *campo* (BOURDIEU, 1997), como já foi mencionado anteriormente. Um *campo* tem diferentes seguimentos com diferentes interesses visando, de alguma forma, recompensas sociais (BOURDIEU, 1989, p. 135). Nesse sentido, longe de ser um lugar de pouco investimento energético e/ou estratégico, qualquer *campo* é, ao mesmo tempo, um amparo e uma arena. Considerando-se bacharelado e licenciatura em música como seguimentos diferentes do *campo musical*, infere-se que sua convivência, baseada nesse conceito, em muitos lados, pode ser tensa, mesmo que escondida pela sutileza.

Os cursos lutam ora juntos, por exemplo ao defenderem a música perante a sociedade, ora em separado, por exemplo, quanto à valorização presente na consideração de componentes curriculares, pré-requisitos para o ingresso, concepções do que seja música e do que seja músico. Ver (DEL BEN, 2003; HENTSCHKE, 2003; OLIVEIRA, 2000; FREIRE, 2000; SOUZA, 2001).

Como e pelo que lutam verdadeiramente licenciaturas e bacharelados e para que eles afinal preparam, identificou-se, finalmente, ser uma questão pouco clara para os ingressos no momento de decisão pelo curso.

Isso também suscitou a preocupação do Ministério da Educação (MEC) no ano de 2000 - Hentschke (2003), frente ao Parecer CES/CNE 0146/2000, que prevê para os cursos superiores a construção de seus projetos pedagógicos. A mesma coisa que os alunos pareceram não entender sobre as diferenças entre os cursos, o MEC, de alguma forma, à essa época, também não.

Hentschke menciona do documento expedido por essa instituição:

[...] Demonstrou uma preocupação com a vinculação dos cursos de licenciatura aos de bacharelado, no sentido de que a maioria deles compartilham disciplinas, o que foi denominado de conflito entre 'organização curricular e organização institucional'. O documento aponta para o fato de que, na maioria dos casos, a organização institucional tem determinado a organização curricular, ou seja, nos cursos que possuem as modalidades de bacharelado e licenciatura, o mesmo corpo docente e as mesmas disciplinas são aproveitados, não permitindo, segundo eles, a construção de um curso com identidade própria. (HENTSCHKE, 2003 p. 54, 55)

Esse assunto foi considerado pertinente nesse momento da análise, porque é razoável admitir que a freqüente dificuldade em escolher entre licenciatura e bacharelado vista nas entrevistas, possa ter estreitas relações também (entre outras variáveis) com as situações em que vivem os cursos dentro de si mesmos a respeito de suas identidades vocacionais, e que se refletem nas informações que os alunos recebem (oficiais e extra-oficiais) quando os procuram ou quando ouvem falar deles.

Quanto à organização curricular, especialmente dos cursos de licenciatura, a literatura é vasta, de onde se pode verificar sua constante preocupação de ajustes mas, também que as mudanças substanciais são lentas e de um grau de complexidade grande para serem concebidas e implementadas. A predominância curricular da formação de músico em moldes muito próximos ao bacharelado sobre a de professor, que aparece, por vezes, em cursos de licenciatura, pode ajudá-los a não se diferenciarem identitariamente dos bacharelados². E pode resultar, segundo Souza (1997) que:

Para muitos estudantes será necessário, mais tarde, mudar de perspectiva e assumir a identidade profissional de ser professor ou professora. É preciso reconhecer que o fazer música nas escolas do ensino fundamental não pode ser medido somente com resultados artísticos altamente elaborados. A aula de música possui muitos outros objetivos e papéis. Para aqueles que têm como função principal ser músicos pode ser decepcionante e a mudança de identidade pode ser também traumática. (SOUZA, 1997 p. 15)

Sobre as dificuldades de convivência em termos curriculares entre os dois cursos ver Hentschke (2003) e Del Ben (2003).

Não se têm muitos dados científicos sobre a história da criação do curso de licenciatura frente ao de bacharelado e de sua identidade no *locus* do presente estudo e, tampouco, esse é o seu foco, mas considerações a esse respeito seriam importantes para a discussão dos dados aqui obtidos sobre como eles se auto-representam. Sabe-se, no entanto, que o bacharelado veio primeiro e viveu soberano por anos na instituição em que se realizou essa pesquisa.

Alem disso, segundo o estudo de Pires (2003), que pesquisou a identidade dos cursos de licenciatura na área de música no estado de Minas Gerais, além de possuírem muitos nomes e hierarquias entre si vivendo em diferentes tempos

² O corpo docente do curso de licenciatura em música da UFRGS é maciçamente formado por bacharéis de formação inicial. O caminho pela formação em educação musical ou outras foi seguido em trajetórias acadêmicas de pós graduação. Provando que a formação profissional não se encerra na formação inicial, entre os que lecionam as cadeiras específicas do curso de licenciatura, encontram-se alguns expoentes históricos da luta pelas licenciaturas no Brasil e da produção acadêmica na área da educação musical. Mas , mesmo esses são, em geral, bacharéis de formação inicial. Isso não parece ter relação alguma com o desempenho de seus papéis profissionais em termos da qualidade com que o fazem (mencionado com orgulho nas entrevistas pelos ingressos), mas leva a um questionamento quanto a não estarem, na instituição, licenciados de formação inicial. Será que não se candidataram aos concursos? Será que a instituição, em relação aos seus concursos privilegia quem tem formação em instrumento? Não irão ser respondidas, obviamente, questões como essas em um estudo cujo foco não é esse. Contudo parece um dado histórico importante que o corpo docente da licenciatura não comporte muitos licenciados até o momento.

históricos atualmente, “as licenciaturas surgiram no Brasil na década de 30, nas antigas faculdades de filosofia”, (Decreto-Lei n.º 1.190 de 4/04/1939), figurando em nível médio, nos conservatórios de música.

Até a década de 60, no Brasil, eram oferecidos em nível superior somente os cursos de Instrumento, Canto e Composição e Regência (bacharelados). Nesse tempo, do ponto de vista da legislação, a formação de professores de música para as escolas era realizada no nível médio de ensino. Ora, o *status* social de um profissional formado em nível superior é diferente daquele de nível médio. O que faz inferir que, na origem de distribuição de *capital cultural institucionalizado*, do ponto de vista da valorização acadêmica, sendo os bacharelados os pioneiros é razoável admitir que as bases que possibilitaram suas posições no campo musical fossem (ou sejam) cânones fortes que, de maneira clara ou muito sutil, ao final, cercassem o campo contra qualquer potencial intruso.

Assim, as licenciaturas foram, de certa forma, filhas dos bacharelados; sendo aceitável que estejam em nível paradigmático identitário diferente.

Além disso, segundo Enguita (1991) ao abordar sobre profissões, do ponto de vista histórico-sociológico, as licenciaturas circunscrevem-se no terreno das *semi-profissões* - que são aquelas cujos ofícios estão relacionados à burocracia do Estado, assalariamento e lutas contínuas por melhorias dos ganhos e condições de trabalho e maior valorização social, diferentemente das *profissões liberais*, como é o caso, em tese, das carreiras preparadas por cursos de bacharelado (ENGUITA, 1991, p. 44).

5.4 O TESTE ESPECÍFICO

Na visão dos ingressos, o teste específico, conta como um ponto a favor da licenciatura quando comparam-na com o bacharelado. Segundo demonstraram alguns, um curso com entrada franca resultaria em demérito para si próprio na

percepção de quem chega, e frente a outro que exija um teste antes. Em um primeiro momento, por esse motivo, pareceria mais fraco e de menor qualidade carimbando socialmente quem nele ingressa de forma desfavorável e hierárquica. Por exemplo, concebiam Henrique e Rômulo:

A licenciatura era um curso dito menor. Em primeiro lugar, por que não tinha teste específico, quem não passava no teste de bacharelado, fazia o curso de licenciatura pra aprender música, então isso já ficava um pouco depreciativo. Hoje, não é mais assim. [...]Eu tenho a impressão que a licenciatura... eu não tenho certeza do que eu vou falar, mas eu tenho a impressão de que a licenciatura, talvez seja menos rançosa que o bacharelado, por que... já pressupõe que tu vai chegar numa escola pra trabalhar com crianças... ou pra trabalhar com leigos... [...]então tu não vai chegar com coisas absolutas... tu vai ouvir o que as crianças têm pra te propor, o que os leigos trazem de informação, então, talvez isso deixe o curso um pouco mais leve, no sentido de mais aberto para trocar experiências. (HENRIQUE, Cad.1, p. 106-109, 110)

Eu tenho certeza [de uma visão hierárquica entre licenciatura e bacharelado]. Hoje, talvez, eu acho que um pouco menos do que há um tempo atrás. Um colega, me falou que licenciatura não tinha sequer exame, prova... eliminatória [teste específico] Não tinha, né? (RÔMULO, Cad 1, p. 150)

Como foi mencionado anteriormente, o teste é algo importante com o qual os ingressos lidaram desde as primeiras informações sobre os cursos. Como todo teste, ele constitui-se em um obstáculo já dentro da avaliação da possibilidade de poder a ele se submeter. Assim sendo, 10 dos 12 calouros entrevistados mencionaram-no como uma barreira não ultrapassável por eles, caso escolhessem o bacharelado. Isso não foi, contudo, determinante absoluto de seus ingressos no curso de licenciatura, pois, os 12 calouros entrevistados também revelaram interesse nos conhecimentos pedagógico-musicais oferecidos por ela e não presentes no curso de bacharelado.

Passar no teste é o que mais importava para os ingressos. Vencer essa primeira etapa do curso escolhido foi muito importante. Como toda competição, o teste fez com que investissem tudo de si para ganhar o jogo e, no caso do curso de licenciatura em música, foi contundente em suas avaliações que esse era um

jogo em que possuíam condições de ganhar. Estudar para o teste, conforme ele se aproximava caracterizou-se como: uma empreitada de grande motivação e intenso e disciplinado (quando não obsessivo e caro) estudo de curto prazo, em muitos casos.

Resumindo, quanto ao teste específico, as dificuldades músico-instrumentais envolvidas nele foram um fator importante no momento de escolha entre os cursos da universidade, e na opção pelo curso de licenciatura em música e ratifico que, quando dirigiram-se para a universidade, na busca de conhecerem sobre os cursos, os testes são das primeiras coisas sobre as quais são informados.

5.5 O PESO DOS SABERES PEDAGÓGICO-MUSICAIS

A força e sedução dos saberes pedagógico-musicais entre outras coisas e além do teste, foi algo forte na orientação profissional dos calouros desse estudo para a licenciatura. Isso foi também constatado por Cereser (2003) na parte de seu estudo em que aborda motivações de alunos para entrar nos cursos de licenciatura, no universo de três universidades riograndenses.

No caso do presente estudo, essa consideração revelou-se sobre duas visões principais encontradas no grupo de calouros pesquisado.

A primeira veio dos que nunca trabalharam com música, estando associada e motivada aparentemente, sobre as curiosidades, dúvidas e lacunas que têm sobre si mesmos, ou seja, circunscritas, fomentadas e ainda não resolvidas na própria trajetória de vida quanto aos seus estudos musicais.

A segunda revelou-se da visão dos que já estão trabalhando (atualmente, metade das pessoas do grupo pesquisado). A valorização dos conhecimentos pedagógico-musicais verificada nesse caso, como motivação para o ingresso no curso de licenciatura, apresentou-se em função da necessidade de maior competência e autoridade no *ofício* de ensinar música, sentida e expressa em experiências junto ao mercado de trabalho.

Especialmente quando o assunto girou sobre dar aulas, a autoridade que se atribuíam era diferente da que desejavam ou necessitavam no mercado e acreditam que irão angariá-la mediante o curso. Desse ponto de vista, o *capital institucionalizado* do curso de licenciatura em música, foi percebido (e legitimado) pelo *habitus* dos calouros como o melhor lugar para solucionar suas dúvidas profissionais. É interessante ressaltar que, não raro, muitos chegaram ao curso querendo, em nome disso, ‘os métodos que existem’, demonstrando a convicção de que a universidade é o lugar que os abriga. Por exemplo :

Eu espero, eu acho que... entrar em contato com um método de ensino, por que o meu método de ensino sempre foi um pouco... intuitivo... eu acabei criando um método meu na prática, no acerto e no erro....Então eu acho que agora, aqui, acho que vou aprender... sistemas. (HENRIQUE, Cad. 1, p. 106 - 107)

5. 6 O QUE ESPERAM DO CURSO

Considerando o período em que foram realizadas as entrevistas, estas deram-se em um interessante período da história de vida dos ingressos. Um momento especial de transição em que, por um lado, já iniciaram uma trajetória acadêmica registrando em seus *habitus* as primeiras forças desse novo *campo* e, por outro, ainda estavam bastante ligados nos valores vindo de suas realidades anteriores, cujas forças eram diferentes dessas.

Esse período foi um vértice precioso para essa pesquisa. Portanto, obteve-se dados passíveis e possíveis de classificar como anteriores e posteriores ao ingresso. Tentei sublinhar esse contraponto na descrição a seguir, a respeito das expectativas frente ao curso:

No primeiro exemplo, fica clara uma idealização, presente no imaginário de alguns entrevistados (anterior ao ingresso), quanto ao que esperavam de um curso superior de música, o impacto sentido da sistemática acadêmica quando a encontraram, bem como o forte indício da legitimidade com que seu *habitus*

percebeu o conhecimento produzido por esse novo *campo*. Luciana, por exemplo, comentou:

Ah, eu pensei: eu vou ter tudo! Fazer música! [...]Vai ser bom, ser maravilhoso, todos os dias [refere-se a antes de entrar, calca-se na representação de 'música' no ensino superior]. Mas quando eu vi [quando entrou], não era sempre legal por que tem que estudar um monte, se dedicar. Se estrebuchar em cima dos trabalhos, sabe? Mas isso está me fazendo crescer como profissional. E eu tenho certeza que um dia vou exigir isso dos meus alunos, também. Tem que ser feito. Tem que passar por esse processo que, no fundo, eu sempre meio que fugi, por que, se tu vai num professor particular, ele te coloca numa situação, mas tu não é exposto àquilo que tu sabes fazer mesmo ou não. Aqui, ou é tu, ou é tu. Então essa questão do crescimento pessoal, para mim, está sendo muito grande (LUCIANA, Cad.2, p.116, 117)

Já sobre o que esperava do curso, depois do ingresso, ela acrescentou:

[Espera] Me solucionar, na verdade. Sou mais sensitiva, tenho um pouco de dificuldade rítmica, nesse sentido do solfejo, do ritmo, da percepção da história da música, no âmbito geral. Aprender mais, ter mais informação, não ser tão leiga dentro disso, ter à mão ferramentas que me digam e que me façam ficar melhor. [...]E a questão de psicologia da música, licenciatura, dessa parte mais do como uma criança aprende, quais são os processos que tu oferece, como que acontece, por que eu estou vendo que eu era muito superficial e que agora está começando a entrar bem mais a fundo. (LUCIANA, Cad.2, p.116)

Em um outro exemplo, Ricardo comentou, depois do ingresso:

O que eu espero do curso? Espero que ele me forme um bom professor, um bom educador de música, um bom músico, um bom instrumentista, eu acho que facilita para ocupar espaço, sei pouco a diferença entre esse curso e os outros [de música] por que eu não sei explicar o que esse curso vai me fazer que o outro não vai. (RICARDO, Cad.1, p. 72)

Nesse caso, verifica-se, também, um descompasso entre o que foi verbalizado como expectativa depois de ter pisado no curso e o que foi verbalizado como expectativa progressa a esse passo. Isso aconteceu com vários estudantes.

Por exemplo, o que disse Ricardo de si mesmo quanto ao momento em que decidiu procurar por um curso superior de música, o que ilustra sua expectativa e percepções de antes do ingresso, durante a escolha. Como é o caso dele, há calouros que não citaram a procura específica pelo curso de licenciatura por que, segundo os dados fornecidos por eles, não havia a idéia do que iriam encontrar realmente. Esse fato foi denotado especialmente entre os mais jovens do grupo. Estes, entraram seguindo em grande parte a orientação do profissional que os preparou para o teste, como já foi mencionado anteriormente e discutido em tópico respectivo. Vejamos o exemplo de expectativa anterior ao ingresso, expresso nas palavras de Ricardo:

[Respondendo sobre por que escolhera o curso ele disse:]É, o gosto pela música. Não só pelo piano que é o instrumento que eu faço, mas a música em geral. Eu faço piano por que eu já tinha feito teclado e tive mais facilidade, mas se não isso, eu tocaria outro instrumento. Por que eu gosto é de tocar. Mais pelo fato de tocar mesmo um instrumento. Agora eu vejo que [depois de um semestre de aula] é mais pela composição [seu gosto]. Tanto é que... eu não me considero tanto como um pianista por mais que eu faça piano. Eu me considero mais no geral, assim, por que eu gosto de compor. Para tudo o que é instrumento, não só para o piano. Daí eu acho que é isso. Viver da música, viver com a música, assim, compondo... Eu sempre gostei de compor até antes de entrar na faculdade. Então eu acho que foi desde o início. Lembrando agora melhor, eu acho que foi para isso [que entrou na faculdade], pra compor e pra aprender mais música que é uma coisa que eu já gostava. E tem na minha família bastante, pessoal que toca. Então para me aprofundar mais. (RICARDO, Cad.2, p. 90-91)

A expectativa presente no final da citação, a de aprender mais música, ou seja, a necessidade que sentem de aprofundarem os conhecimentos musicais foi bastante encontrada no grupo. Antes e depois do ingresso. Esse é um desejo que

se criou e foi justificado pela trajetória desde o início dos estudos musicais, e apareceu sempre costurado com forte apoio social. Associam-se a ele, também as expectativas ulteriores ao ingresso reveladas por Adriana, Rômulo, Marcela e Helena:

É, eu gostaria de aprender várias coisas de música. Ir fundo, aprender vários estilos. Eu acho que sempre tem a parte chata da coisa [refere-se a sua dificuldade com o repertório do qual não gosta por vezes, a obrigação e a irritabilidade que surgiu com o piano a partir do curso, também por vezes]. Tudo tem a parte chata. Se tu queres.... sei lá aprender qualquer coisa, tem que passar por aquilo pelo menos. Depois, tu fica sabendo, para nunca mais pegar aquilo, mas daí tu já sabe. Já passou. Faz parte. Eu escolhi isso e acho que é isso aí. Eu tenho consciência, que eu estou tocando aquelas músicas que eu não gosto, mas ah,! Vai ser bom conhecer esse tipo de música. Eu não posso tocar, também, só o que eu quero. (ADRIANA, Cad.2, p. 152-153)

Eu espero sair preparado daqui com uma carga legal [carrega no legal] de conhecimento musical, pretendo trocar a ênfase para o piano, por que fiz peças no violão e não é um instrumento que me interesse mais estudar. Por que eu fiz tanto tempo e com gente tão boa que, para mim, é meio como voltar para o ginásio. E o conhecimento também de... musical propriamente dito, de piano. especificamente e de educação.[...]é um instrumento que, depois do violão, quando eu comecei a trabalhar com a coisa de áudio, eu me utilizo direto de... de teclado. Teclado é o instrumento que move.... que aciona as coisa midi e tal. Por que piano? Eu adoro piano. Eu gostaria de estudar piano, por que eu estou aqui na UFRGS e ela me oferece um curso de piano. Por que não? Depois do piano entrar no cello, entrar no oboé - se tivesse esses dois que tá em falta aqui. (RÔMULO, Cad.1, p. 146-147)

Espero que prepare bastante a parte de violão, a melhora das minhas aptidões musicais e que me abra bastante a visão da música. [...]Queria adquirir conhecimentos musicais que depois eu possa aplicar. Por enquanto, os que eu já aprendi, estão modificando bastante o que eu já sabia dessa parte musical, entendimento das coisas. (MARCELA, Cad.1, p.152, Cad.2, p. 63)

Uma base para depois eu poder fazer meu caminho sozinha. Ou até poder, sei lá, estudar fora. [...] Base musical, coisa bem prática, poder mais. Eu acho que a questão da teoria e percepção mesmo, essa coisa de reconhecer acordes, de solfejar qualquer coisa, de escutar uma música e 'tirar', coisa assim que facilite a vida do músico. (HELENA, Cad.2, p. 45)

Nenhuma das expectativas quanto ao curso descritas acima saiu fora do desejo relacionado essencialmente aos conhecimentos propriamente musicais. Isso parece sintomático, imediatamente depois do ingresso refletindo, obviamente, o que parte do grupo pensava antes dele, como mencionado anteriormente.

Por outro lado, também apareceram expectativas relacionadas ao trabalho de professor, às vezes presentes na mesma pessoa. Por exemplo, dessa vez, Adriana mencionou sua curiosidade por saber 'como se ensina uma pessoa', ao lado de conhecimentos musicais e sobre música também desejados e não oportunizados em sua trajetória pregressa de estudos. O desejo de ensinar, em casos como os do exemplo, pareceu incipiente frente a outras demandas de expectativas para como o curso. Contudo, foi revelado.

[...]Eu espero aprender coisas de técnica- que eu nunca tive aula. E expressão, história da música e como dar aula,. Isso aí que eu espero. **Os passos para ensinar uma pessoa.** [...]História da música eu tenho que aprender bastante, eu sempre quis, por que eu não conhecia. Gostei bastante das aulas. Isso me realizou. [...]nas aulas de TP, também, eles deram um pouquinho de harmonia, só o início e já deu para ver pelo menos um pouquinho, que eu não entendia nada de harmonia. Nada dessa coisa toda. [...] esse negócio de clássico, barroco, romântico que eu também não sabia o que era nada disso. E isso aí tudo eu achei bem legal. Eu queria saber, isso que eu imaginava, eu queria que fosse assim e foi assim. E daqui para a frente eu não sei, eu gostaria de aprender mais de harmonia que eu não entendo, acho muito difícil, eu não compreendo nada. E só. E continuar isso. Mais história e.. sei lá, se seguir esse rumo está bom. Tranquilo. (ADRIANA, Cad.2, p. 147, 156 -157)

Outro tipo de expectativa encontrada no grupo, centra-se no interesse por conhecimentos pedagógico-musicais propriamente, como no exemplo abaixo. Nesse caso, em um exemplo de expectativa ulterior ao ingresso. O calouro disse esperar encontrar:

Ferramentas. [...]Algumas situações vão acontecer a partir do trabalho, seja a partir de uma porção de coisas que a gente é obrigado a fazer na universidade por que algumas leituras que tu

vai ter contato, de repente, vão te influenciar de alguma forma para ti desenvolver o trabalho de outra forma. Sem a universidade, de repente, eu não teria essa oportunidade. (ÁTILA, Cad.2, p. 10)

É interessante notar que a expectativa quanto às aprendizagens de conteúdos pedagógico-musicais, relacionadas a ser professor de música, revela dentro de si a imagem que os alunos têm de professor –repassador de conhecimentos. Por exemplo:

Estou aqui para me formar professor, para poder passar o meu aprendizado para outra pessoa. Passar de forma correta, pedagógica e tudo o mais. Ser um professor. Não sei qual é a idéia por que eu não tenho ainda. Eu não tenho isso aí na minha cabeça. [...]Eu quero ser um professor que consiga ensinar bem alguma coisa para alguém. [...]Claro, também vou ter que estudar vou ter que correr atrás, mas sem orientação eu não iria chegar a lugar nenhum. Por que tu lidar com pessoas não é tão simples quanto parece, mesmo. Eu queria muito poder ensinar alguma coisa, para alguém. (ULISSES, Cad.1, p. 40)

Aperfeiçoar mais o que eu já sei, porque tenho muito que aprender e também espero muito da parte didática, eu quero aprender a passar o que eu sei para os outros entendeu? Isso é uma das coisas que eu pensei [...] Entrei mais pensando nisso: aperfeiçoar o que eu já sei e aprender a passar isso para outras pessoas.[...]Eu espero me especializar muito, conseguir sair daqui pronta para fazer o que eu quero. [...]eu quero ensinar música, entendeu? É o que eu quero. Dar aula e trabalhar nas escolas. Particular, também. Por enquanto é isso aí que eu quero. Sim, no caso, particular, instrumento, tá, e nas escolas música mesmo e... e artes e tal, é isso que eu quero. (BETE, Cad.2, p. 99-100)

5. 7 POR QUE O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA?

Esse tópico é um dos mais complexos do trabalho, pois a todo o momento, em qualquer outro tópico obtenho respostas que estão a ele relacionadas. No entanto, ao responderem especificamente sobre por que escolheram o curso de

licenciatura em música, os ingressos do grupo pesquisado revelaram alguns tipos de respostas que serão analisadas a seguir.

Antes disso, vale ressaltar que o lugar onde resolveram realizar o curso revelou-se, sobremaneira, importante para eles. Assim, fez-lhes diferença qualitativa terem entrado e estarem cursando um curso da instituição UFRGS. Em outras palavras, o *capital cultural institucionalizado* UFRGS e, nele insere-se também seu *capital social*, era parte de seus *capitais corporificados*, que, lembrando Bourdieu (1997), refere-se a “todas as inúmeras possibilidades em que gosto, preferências, atitudes e comportamentos se manifestam e manifestam, concomitantemente, os próprios indivíduos” (BOURDIEU apud STEVENS, p. 72).

Retomando, o primeiro tipo de resposta encontrada no grupo de calouros quanto a por que optou pelo curso de licenciatura, foi aquele associado a real falta de compreensão sobre a diferença entre um e outro curso, seguido de uma confusão de identidade relacionada à essa percepção:

Na realidade, eu não tinha assim bem certeza se eu queria fazer licenciatura ou bacharelado, na verdade eu nem tinha muito noção de como é que era por que eu pensei que, no fim eu ia dar aula de qualquer jeito mesmo. Eu não tinha pensado especificamente. Eu não sei se eu tô indo contra ser professora, sabe, mas eu pensei primeiro em ser música, pra depois ser professora. Até quando eu entrei na licenciatura eu fiquei pensando que.. a carga do instrumento na licenciatura é bem menor.. Aí eu fiquei meio confusa, não sabia se eu estava estudando mais pra ser professora do que pra ser música mesmo. É... é uma pergunta que eu tô me fazendo até agora. (HELENA, Cad.1, p.12-13)

Nesses casos, originariamente portadores de uma identificação como músicos e, algumas vezes, tendo ingressado no curso com desejo e/ou necessidade de aprofundamento dos conhecimentos musicais propriamente ditos, consolidando o *status* do que pensavam ser essa profissão, como se pode verificar no tópico das expectativas, os primeiros momentos desses calouros na licenciatura pareceram dramáticos.

Antes e depois da escolha pelo curso os calouros revelaram essa dúvida presente na citação acima, de Helena. O que talvez eles não saibam ainda é que, mais tarde, quando já trabalham, (e, conseqüentemente, a socialização

profissional é bem menos incipiente) segundo a literatura, esse tipo de dúvida não desaparece. Parece fazer parte da profissão dos educadores musicais, segundo afirmam Cox (1996) e Louro (2004).

Conforme mostra a pesquisa de Louro (2004), sobre as identidades profissionais de professores universitários de instrumento, essa dúvida é algo com que convivem e que procuram acomodar da melhor forma. O questionamento que veio com alunos dessa pesquisa no ingresso, ao que parece, vem também, na vida profissional da docência e é algo com qual se relacionar e administrar.

Essas forças diferentes, de forma mais profunda, envolvem interesses e relações de poder e *status* das profissões de músico e de professor e seus respectivos ofícios no *campo* social, bem como as percepções do *habitus* e da *illusio* individual frente às posições sociais das quais estão jogando no *campo musical*.

Chamou a atenção o pensamento, que demonstraram alguns calouros, de que, entrando no curso de licenciatura em música, obrigatoriamente teriam que abandonar seu lado músico, ou seja, que essa posição no campo será soterrada. Essa parece ser uma imagem com a qual o curso lhes chega, uma força estabelecida na superfície do *campo* da licenciatura que têm de contemporalizar, conseguindo, efetivamente, fazê-lo, contudo, depois que entram . Por exemplo, disse Henrique:

Quando eu fiz vestibular, eu imaginei que eu não fosse mais lidar muito com a música. Mais com a educação, com as cadeiras da educação, por que eu já tinha feito praticamente todo o curso de música, mas eu estou vendo que não, vendo muita música, revendo coisas e vendo coisas que eu não vi. [...] (HENRIQUE, Cad.1, p.106 -. 107)

Outro tipo de resposta encontrada sobre por que o curso de licenciatura em música e, nesse caso, não o curso de bacharelado foi:

Na verdade eu não escolhi, eu estava numa aula de piano, comecei com aula de piano no ano passado, em maio mais ou menos, daí quando eu fui começar essa aula de piano, a minha

professora, ela fez um teste comigo para ver aonde que eu estava mais ou menos e... ela mesmo sugeriu que eu fizesse licenciatura por achar que o bacharelado fosse mais difícil pro tempo que eu tinha, que era de maio a outubro. [...]Então eu acho que eu não ia passar [no teste] em bacharelado, mesmo, eu não tinha estudado nunca piano. Então foi por isso, mais seguindo ela. Eu não sabia nada de como funcionava aqui dentro: licenciatura, bacharelado, composição, regência. Então... eu fui mais seguindo ela. Eu não tinha clareza nenhuma, eu tava... Não sei eu... não sabia nem o que eu iria encontrar aqui. Eu queria ter aula de piano, ter aula do meu instrumento. Só isso já estava bom. (RICARDO, Cad.1, p.81,82)

Esse é outra vez o caso típico do resultado que pode dar a situação apresentada por alguns alunos aos professores preparadores do teste específico (e que eles aceitam) como foi mencionado anteriormente, bem como do nível real de informações anteriores ao curso que eles carregam ao escolhê-lo.

Sobre como se sentia com relação às perspectivas profissionais que via a partir de sua escolha pelo curso de licenciatura em música, o mesmo calouro comentou:

Eu não espero me sustentar só dando aula, até por que não é o que eu mais gosto [...]por que... eu me vejo mais trabalhando com composição junto. E compondo e... até com as bandas que eu tenho, tocando por fora. Ganhando, fazendo, tocando na noite, em algum bar, alguma coisa assim. Vou levando a licenciatura que não é uma coisa que eu não goste, eu gosto. Só eu gosto mais da composição[...] até mudar de curso, eu mudaria, mas eu não mudo por que não tem aula de piano na composição. Então eu fico, por que eu tenho um professor bom pra caramba aqui dentro. De graça. Se eu for fazer composição, eu vou ter que pagar [um] por fora. É melhor eu ter essa noção de licenciatura, que ajuda um monte pra quem vai dar aula depois – com certeza, eu vou dar aula depois. Então, isso vai ajudar muito. (RICARDO, Cad. 2, p. 89-90)

Esse fato lembra o que descreve Travassos (1999) sobre certo “‘inchaço’ da licenciatura por ‘pescar’ e abrigar alunos que não escolheram a carreira de professor”, que pode trazer-lhe prejuízo em seus objetivos precípuos ou, ainda, por esta às vezes ainda ser “abrigo de músicos que encaram o magistério como tábua de salvação, garantia de renda mínima, mas que investirão, de fato, nas

atividades mais valorizadas de composição ou de performance, referindo-se ao curso de licenciatura do local pesquisado por ela. (TRAVASSOS, 1999 p. 125)

Ainda outro tipo de resposta sobre a escolha específica do curso, relacionou-se às necessidades daqueles que já trabalhavam. Especialmente no que concerne a dar aulas com mais resultado e mais competência. Isso demarca bem a identidade de professor, nem sempre expressa verbalmente ao definirem-se a si mesmos, mas identificável em atitudes como essa.

6 TRABALHO, LAZER E PROFISSÃO

Neste tópico serão examinados e discutidos os dados fornecidos pelos calouros quando falaram sobre profissão, trabalho, lazer, *hobby*. O que pensam sobre isso, e como vivenciaram questões a esse respeito no movimento até o curso escolhido será o foco da análise.

6.1 MÚSICA E HOBBY

No grupo de entrevistados, a relação trabalho/lazer com música parece ter obedecido ao seguinte itinerário até o curso acadêmico, mais precisamente, até o curso acadêmico de licenciatura em música: um **desejo** (relacionado a outros interesses, como visto no capítulo onde foi abordado o começo dos estudos musicais, mas também a prazer) impulsionou e transformou-se em um **estudo** (mais trabalhoso, mais disciplinado, um pouco menos arbitrário), configurado concomitantemente como um **hobby** (vértice dos dois primeiros, porém de substancial arbítrio e regulado pelo prazer ou pela paixão), foi (ou continua sendo) um grande **hobby** e tomou novamente e, com maior envergadura, características de **estudo sério** quando cedeu vistas à profissionalização na etapa universitária. Sintetizando esse fato, por exemplo, mencionou Bete:

Sempre. Estudar, para mim, não era uma coisa: ah, por que eu tinha que estudar por que eu estava indo na aula Eu gostava,

entendeu? [Sobre depois que entrou na faculdade, ela acrescentou]: Gosto. Agora é mais responsabilidade, eu não sei explicar. Eu acho... [...]Sei lá, mas é diferente. Antes, estava o piano ali e se eu quisesse eu não tocava. Agora não, eu tenho que estudar.(BETE, Cad.1, p. 93- 94)

Sem exceção, os calouros dos cursos de música possuem uma carreira pregressa à entrada no sistema acadêmico, ou seja, em seus *curriculum vitae* há uma longa relação e experiências com a música. No caso presente, caracteristicamente marcada, no início, pelo prazer, apoio social e distinção quanto ao consumo de *capital objetivado*. Contudo, no momento em que pisaram no curso, os alunos desse estudo, começaram intensamente a questionar suas experiências anteriores. O ingresso é um grande divisor de águas. Considerando esse fato, tentarei analisar a relação entre *hobby*, profissão e curso a seguir.

Do ponto de vista antropológico, confunde-se com o próprio homem a necessidade de trabalho, descanso e/ou lazer e as maneiras de vivenciá-los e administrá-los mudam conforme necessidades presentes na sociedade (DUBAR, 1997a).

A atividade musical vivenciada pelos ingressos, segundo os dados obtidos, encontrou-se associada ao sentido de trabalho - identificando-o com esforço, disciplina, dever, obrigação mas, não obstante, também foi encontrada, com freqüência, muito próxima ou mesmo simbiotizada com o lazer- ou o *hobby*- identificando estes dois últimos com o sentido de prazer, subordinação à vontade ou ao estado de ânimo, livre arbítrio e ausência de compromissos maiores para com outras coisas que não o prazer sentido pelo *habitus*.

Hobby, lazer e trabalho podem perfeitamente complementarem-se, em menor ou maior medida, no equilíbrio de um exercício profissional, mas isso se pode dar, justamente, por serem de naturezas diferentes entre si. Não concebo nesse estudo que precisem viver nos sujeitos em interação dicotômica. No entanto, para fins de análise, será considerado o descrito no parágrafo anterior.

Além disso, do ponto de vista social, as artes e, no caso específico, a música, parecem carregar rótulos remissivos importantes quanto ao significados dessas palavras frente à *profissão*, como demonstrado no depoimento de alunos

nos estudos de Travassos (1999), Salgado (2002) e também no presente estudo. Ou seja, a música pareceu muito bem aceita como coadjuvante na formação do indivíduo, mas temerária quando protagoniza seu principal papel profissional.

Os depoimentos dados pelos ingressos, ao responderem sobre se a música era um *hobby* para si, confirmam a idéia de vivenciarem-na fortemente nesse sentido: Por exemplo, Flávia e Átila afirmaram:

Foi. Continua sendo [um *hobby*]. Eu sempre tive aula muito como um lazer mesmo. Tanto é que eu não pensava em ter como uma profissão. Então, eu sempre por um lado, eu levava com seriedade, mas nem tanto assim, quando eu era menor. Eu ía na aula, adorava ir na aula era uma coisa que eu nunca... tanto é que eu sempre falo: eu não fui muito persistente Eu dançava, eu já fiz vários esportes e coisas e hoje em dia eu não faço nada. [...] o piano é a única coisa que eu segui adiante desde pequena, desde criança. [...]Dá para ver que eu gostava mesmo por que é uma coisa que eu nunca quis largar. **Tanto é que quando eu me vi tendo que largar, foi quando eu procurei fazer a faculdade, para não perder isso.** Então eu sempre tive ele como um prazer, bem lazer mesmo. Eu adorava, eu chegava em casa tocava... Até hoje, quando estou mais estressada. Gosto de estudar e tal, mas também para o lazer. Para me desestressar, como um *hobby* mesmo. E é bom. Eu acho que é muito importante ter uma atividade dessas para se descarregar. (FLÁVIA, Cad.2, p. 26)

Foi também! O que me dava vontade de fazer quando eu não estava fazendo nada? Era sentar no piano e fazer, bater uns acordes, fazer alguma coisa. Isso eu acho que eu posso considerar que é um *hobby*. A vontade, a vontade, pura, que me deu de fazer aquilo ali. Natural. (ÁTILA, Cad. 2, p. 18)

6.2 DO HOBBY À PROFISSÃO

A identificação dos estudos e das experiências musicais com o *lazer* ou o *hobby* precedeu a outras identificações, podendo ter resultado (ou complicado) na decisão profissional acadêmica que veio depois, conforme demonstram os dados.

Sobre como vivenciaram a transformação do antigo *hobby* com relação ao ingresso no *curso* e, conseqüentemente, à escolha de uma carreira profissional,

os calouros relataram experiências diferentes, que foram sintetizadas nos tipos seguintes:

6.2.1 De conflito, estranheza – (do hobby como possível profissão):

Para Luciana, a possível nova profissão mediante o ingresso no curso, ainda era temerária quanto aos estereótipos associados à vadiagem ao qual seu *habitus* demonstrou-se sensível.

[...] Uma coisa estranha. Parece que tu tem que estar sofrendo para trabalhar. Por isso que é... (riso) parece que não tá trabalhando ou até... Esses tempos quando eu estava aqui na faculdade eu disse: “Bah, tu não te sente uma vadia?” Eu disse para uma colega minha. “Bah! Tu passa o dia aqui estudando música e canta!” Não, mas é bem isso [a vontade e dificuldade] de poder ser respeitado por isso [o tipo de atividades] seriamente também, como um outro profissional. E que vai depender da postura que eu também colocar. Eu gosto muito de me espelhar em pessoas que vejo e que levem a sério isso. Eu acho muito importante. Tem pessoas que trabalham comigo aqui no curso, que dão aula para mim. Eu reparo muito qual é a linha. O que norteia. (LUCIANA, Cad.2, p. 120 - 121)

6.2.2 De aparente contingência -(fruto das experiências profissionais precoces):

Para Ulisses, o desejo de se estabelecer como músico e como professor esteve na base da aceitação dos estudos acadêmicos que alteraram seu antigo *hobby* e foi compreendida como uma contingência para o alcance da carreira pretendida:

É, eu comecei a estudar sem pretensão de ser um profissional. Só que daí fui estudando, fui me aprofundando mais e comecei a ver de outra forma. Comecei a ver essa história de entrar no meio profissional para tocar nesses grupos tipo a banda que eu te falei e para dar aula. Agora o meu pensamento está mais voltado para

dar aula, eu tô a fim de estudar essas matérias da licenciatura e fazer um projeto. Não sei. Não sei por que eu tô iniciando, então eu não sei te dizer bem o que o que é. (ULISSES, Cad.1, p. 31)

6.2.3 De adaptação, conformidade: (fruto da conscientização sobre a demanda acadêmica):

Agora [depois do ingresso no curso] as coisas têm que ser mais sérias, se eu tenho que estudar, eu tenho que estudar mesmo. Antes, depois de um ano, um ano e meio eu já até pensava em profissão [com relação à música], mas não sabia se ia dar certo mesmo. Às vezes eu tinha outras coisas para fazer e entre fazer isso e tocar, eu podia escolher mais. Agora, eu tenho que fazer a parte do estudo. (MARCELA, Cad.2, p. 67)

Na maior parte das vezes, quando descreveram a transformação da música como *hobby* para a opção acadêmica, a referência utilizada para fazê-lo foi o curso, ou melhor, as vivências que já haviam tido mediante o ingresso nortearam retrospectivamente o restante. O curso apareceu como um grande divisor de águas, passando a ser a fonte fidedigna condutora da concepção básica do que é profissional e do que não é, especialmente para os mais jovens, e um lugar onde tomaram rapidamente ciência da envergadura da área musical de estudo já experienciada há muito, mas com uma roupagem bem distinta da que encontraram na universidade.

A força simbólica do *capital institucionalizado* encontrado no curso foi inegável na percepção de seus *habitus*.

A transformação da música vivida como um *hobby* para a música vivida na realidade do curso acadêmico supôs, na maioria das vezes, uma considerável tensão e muitas adaptações, o que parece natural analisado sob a noção do *poder simbólico* dos *capitais culturais institucionalizados*, reconhecida por Bourdieu (1997).

Contudo, parece importante ratificar que comparando a situação da música no começo dos estudos dessa unidade de caso, descrita naquele capítulo, e um dos aparentes consumos gerais que fizeram dela (ou seja, uma espécie de fruir, para o lazer e a cultura, mas sem a demanda de muitos pré-requisitos ou noção

de sua complexidade como área de conhecimento até o ingresso no curso), esse proceder quanto à consideração da música foi percebido por eles e colocado em xeque logo no primeiro momento do ingresso .

O curso é um grande divisor de águas, passando a regular em intensa proporção a avaliação que fazem de si mesmos e de sua trajetória até então, especificamente quanto ao *hobby* que se antes, como tal, não pesava, com o ingresso no curso, virando profissão, passa a pesar no primeiro momento.³

Nesse caso, espantaram-se com o volume de coisas que tinham para estudar e demonstraram curiosidade, entusiasmo por saberem, por exemplo, sobre como as pessoas aprendem música, sobre quais coisas interessam particularmente a crianças, a adolescentes e etc.. As aulas de história da música e seu professor foi bastante mencionada entre as que eles já conheceram.

É razoável ponderar sobre isso que, nesses momentos, estejam metabolizando e elaborando acerca de dúvidas e experiências, que seus históricos deixaram penduradas no passado. A fidedignidade com que vêm os novos conhecimentos no curso parece ter-lhes aumentado a auto-estima. Por exemplo, disse Rômulo de algumas aulas e de professores que encontrou, imediatamente após o ingresso:

Hoje nas aulas da Sabrina, bah! É um barato, por que tu começa a juntar as coisas, tu começa a ter um conhecimento teórico. Eu aprendi muita coisa até agora. Até uma hora atrás. Estou aprendendo. Claro!, sempre. O Jarbas, é o mesmo Jarbas ainda! Só tá um pouquinho mais grisalho. Pô que legal! Mas será que o Jarbas já não está cansado de dar aula? Sei lá! Vamos ver. Pô, as aulas são maravilhosas. Parece que ele começou ontem de tão centradas que são as aulas dele, de tão bem preparadas.[...] Então sempre... isso me motiva. (RÔMULO, Cad.1, p. 140- 142)

³ Um dado importante foi que, em outros momentos quando não respondendo à pergunta sobre se a música havia sido um *hobby* para eles (isso flagra tendência da pergunta para tipo de resposta), mas falando sobre os impactos que a entrada no curso lhes causou, mencionaram também sobre a surpresa positiva de descobertas pedagógico-musicais, por exemplo em psicologia da música e a satisfação em perceberem coisas que não cogitavam que existiam como conteúdos em música e/ou que podiam ser explicadas. Isso será visto mais adiante

A tensão entre antigos hábitos e concepções de estudo musical instrumental, como já se viu anteriormente, é muitas vezes também presente, gerando desconforto ou irritação.

No exemplo a seguir, veio à tona com toda a força no momento de ingresso no curso, ao que a aluna relacionou com: “agora é profissão”, associando-a ao sentido de obrigação e esforço:

Antes eu sempre tocava o que eu queria, agora tem coisas que eu tenho que tocar. Coisas que eu não queria tocar e tem que tocar e tem que apresentar, numa faixa de tempo que, às vezes, até te irrita com o piano. Eu nunca tinha me irritado com o piano [antes do curso]. Agora tem horas que eu me irrito. Por que ficou sério, por que é uma coisa cobrada. É cobrado sempre. Essa é a diferença, eu acho. [...]Ter que tocar, às vezes uma determinada música que tu não escolheria tocar, se fosse só um hobby. Tu escolheria outras músicas e agora tu tem que tocar aquilo e é cobrado e azar. Se tu não gosta, azar teu. Tem que tocar, tem que se apresentar, coisa que eu não gosto de fazer. Tem que subir no palco, tocar, mas... tudo bem (riso). Acho que eu me acostumo daqui há um tempo. Tem essa passagem, assim, dessa diferença que dá na cabeça da gente de ver que agora é outra coisa. De profissão. Não é mais... brincadeira, não é tão superficial. Acho que é isso. Essa coisa séria mesmo. (ADRIANA, Cad.2, p. 152)

7 EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO E À PROFISSÃO

7.1 PARA ELES, UMA PROFISSÃO É...

Cunha e Leite (1996), consideram que os cursos universitários preparam profissionais para o mercado através do que denominam *carreiras*. Segundo as autoras, de forma geral, elas são procuradas pelos estudantes em função da seletividade social ou *status* profissional conferido. Assim, afirmam que:

Os cursos de maior demanda na universidade e com os escores mais altos no vestibular, portanto, maior seletividade, preparam *carreiras profissionais liberais* –medicina, direito, arquitetura. [...]Os cursos de menor demanda na universidade, mais baixos escores no vestibular e, portanto, menor seletividade, preparam para *carreiras semi-profissionais* –enfermeiros, pedagogos, sociólogos entre outros. [...]A universidade atrai ainda para *carreiras profissionais* com demanda média e seletividade alta, cujo grau do estatuto ocupacional envolve competência reconhecida e saber altamente especializado. Físicos, químicos [...] profissionais da informática. (CUNHA e LEITE, 1996, p. 25-26)

No caso da música e de seus profissionais músicos ou professores de música especificamente, a situação é delicada e complexa, considerado o *campo* musical como um todo.

A academia, uma instância social (legal e institucionalizada) de regulação do ponto de vista da formação profissional, é de expressão tímida frente a uma

imensa informalidade que caminha por conta própria e à sua revelia. Não defendo que isso não deva ocorrer e que, em música, tudo deva um dia passar pelo viés acadêmico. Apenas ratifico a proporção e tradição menores de praxis acadêmicas frente a enorme proporção e tradição de praxis não acadêmicas, como um paradigma do *campo musical*.

Diferentemente, por exemplo, da medicina que, se os indivíduos não têm um diploma por trás de si liberando-lhes o exercício do ofício, são proibidos de exercê-lo, a música e a maioria de seus profissionais não têm, necessariamente, o exercício ligado à esse tipo de controle social. No mercado, portadores de diploma podem ter lugar, mas há, sem dúvida, muitos lugares outros para os que não os possuem.

O *poder simbólico* atua largamente nesse sentido. Assim, sempre é necessário ter em mente que os calouros desse estudo, têm em suas origens esquemas de percepção, que de uma forma ou de outra, relacionam-se com esse estado de coisas mas, por outro lado, que são oriundos de posições sociais do campo cujo *habitus* diferencia-os nesse sentido, pois chegaram no barco dos que valorizam e vêem sentido na formação musical acadêmica. Seguramente, essa é uma característica distintiva fundamentada em seus *estilos de vida*.

Ter uma profissão, quer esteja ela significando ter um *ofício*, um *emprego*, uma fonte de realização frente a um *trabalho*, ou mesmo, um *curso* ou diploma é algo inegavelmente importante na esfera social. A sociedade, segundo Soares (2002), associa a escolha profissional, especialmente o período da escolha por uma carreira universitária, à passagem para a vida adulta e à dignidade social.

A concepção do roteiro e a leitura das primeiras entrevistas desse estudo suscitaram vários questionamentos (o que, em tese, os ingressos pensam ser uma profissão? Quais os pontos mais levantados por eles com relação a isso?), como elementos que pudessem ajudar a entender as justificativas dadas por eles par a sua opção.

Ao responderem à pergunta do roteiro (anexo 4): “o que é uma profissão para você?”, foram encontradas entre os calouros, afirmações como as seguintes:

Profissão é o meio que a gente escolhe para conseguir manter uma vida e se sustentar. Não só financeiramente, mas psicologicamente. E tem que ser uma coisa que a gente goste, se sinta bem fazendo. Pode ter outras coisas (na vida, além da profissão) também, mas sempre alguém vai se especializar em alguma coisa como um profissional, eu acho. (MARCELA, Cad.2, p. 66)

Uma profissão é tipo ter um dinheiro no fim do mês, é ser especializada em alguma coisa. Para mim, uma profissão é ser especializada em uma coisa só. Numa coisa só não, mas em alguma coisa, sei lá. Trabalhar nisso. É, eu acho que é isso aí. [...]Tem que ser uma coisa que eu gosto, também. Que me dê prazer. [...] Eu sinto, pensando no que é uma profissão para mim, que eu tô indo certo. Tô correndo atrás e tal, estou tranquila com relação a isso. (BETE, Cad. 2 p. 99)

[...]Uma profissão para mim é uma forma de tu viver o teu espaço dentro de uma sociedade. (ÁTILA, Cad.2, p.14)

Uma profissão? É uma escolha que a gente faz - nem sempre voluntária- mas vamos pensar no ideal - uma escolha voluntária a partir das aptidões e dos desejos da pessoa em relação à vida ou o que quer fazer o resto da vida. Eu acho que é isso. Entrar de cabeça numa profissão significa conhecer os meandros, as dificuldades, os jargões, como é que funciona a máquina. Cada profissão tem as suas peculiaridades. Mas eu acho que, basicamente, é uma opção de um caminho que se quer trilhar o resto da vida. Eu acho que é uma visão equivocada pensar que a profissão depende desse curso. (HENRIQUE. Cad.2, p. 132 - 133)

Uma profissão é uma coisa assim: tem que saber tudo daquela área para... no meu caso, para conseguir ensinar os outros, né. Tem que levar a sério o negócio. Uma coisa que tu tenha prazer em fazer. Tu vai fazer isso muito tempo da tua vida e eu acho... sei lá, para te sustentar, eu acho. É isso aí. Não sei. (silêncio) É. (ADRIANA, Cad.2, p. 150)

Olha, para mim, tem que ser uma coisa prazerosa, além de ser uma fonte de renda. Essas são as minhas duas bases. Coitado de quem tem que fazer aquilo que não gosta. Quando eu tenho que fazer uma coisa que eu não gosto, eu fico doente. Eu não consigo, não rendo. Então isso é uma filosofia do que eu considero que profissão deveria ser para todos: fonte de renda, além de poder estar ampliando potenciais, possibilidades dentro daquilo que cada um gosta. Eu sinto que estou no caminho certo. Por que estou podendo conciliar o meu prazer, o meu desejo e ao mesmo tempo poder ver que disso está vindo um retorno financeiro. Por exemplo, quando chega o dia que me pagam eu sinto uma alegria tão grande, sabe? É um prazer, uma coisa muito boa!" (LUCIANA, Cad.2, p. 119 - 120)

Como pode-se perceber, através das definições apresentadas, faz parte de seus significados de profissão os elementos sustento e ganhos materiais, gosto, prazer, realização pessoal e desenvolvimento de aptidões e potencialidades. Saberes técnicos e especializados (relacionados ao melhor desempenho do ofício) foram também mencionados em algumas definições.

Com relação ao dinheiro e sustento, destacou-se, em alguns dos calouros, a despreocupação ou a negação de pensar sobre sustento, como no exemplo abaixo. Essa atitude não combina com suas definições de profissão, levando-me a questionar se alguns ingressos teriam, na escolha do curso, uma coisa da qual pretendessem, entre outras coisas, viverem profissionalmente e sustentarem-se em termos financeiros. O trecho de uma entrevista exemplifica essa situação:

Eu: Pra ti, o que é uma profissão?

Ricardo É alguma coisa que me torne independente, que me sustente, que me satisfaça.

Eu: Quando tu entrou na faculdade de música, tu pensou na música em termos profissionais assim?

Ricardo Eu pensei mais pela satisfação.

Eu: Pela satisfação.

Ricardo Huhum. Não pelo financeiro.

Eu: E o lado financeiro?

Ricardo Ah (riso) eu vou chutando mais para frente. Por enquanto eu vivo com os meus pais e vou só me... Procuo não pensar muito no futuro, assim, nesse lado financeiro.

Eu: Por que isso?

Ricardo Não sei, eu acho que eu vou pensando, ah, sei lá: eu vou conseguir me sustentar. Alguma coisa assim. Me especializar, ir fazer um curso no exterior, ter o meu nome. Isso aí eu penso. Eu sonho alto talvez, não sei, mas eu penso que eu vou conseguir me sustentar bem com a música. Se não conseguir, eu vou fazer alguma coisa, arrumar um outro curso que me satisfaça como a música, que eu goste tanto como a música. Não tem outro curso que eu faria como segunda opção, por exemplo. [...]No futuro, talvez quando eu estiver mais formado, mais com cabeça, eu ache algum, vendo que eu não consiga me sustentar só com a música. (RICARDO, Cad. 2, p. 87)

Como pode-se observar no tópico “Por que o Curso de Licenciatura?”, as posições no *campo musical*, das quais os alunos interessados no curso *jogam*, ou seja, o espaço social efetivamente ocupado por eles, são diversificados. Assim,

repetidas vezes, deu-se um descompasso entre o significado de profissão que abrigam em si e os argumentos que usaram para justificar a escolha profissional.

Entre os calouros cuja origem social foi de investimento em *capital cultural* aliada à posse mais alta de *capital econômico*, encontrou-se mais acentuada a desarticulação do curso com a necessidade de sustento e com o conceito abstrato de profissão.

Por outro lado, entre os calouros cuja origem social foi de investimento em *capital cultural* aliada a menos posse de *capital econômico*, assumir a carreira universitária escolhida como a profissão que, entre outras coisas, também permitirá a sobrevivência financeira, foi mais evidente.

Por exemplo, o depoimento de Átila ao refletir sobre profissão e sobre os valores que parecem reger a situação social daquela de sua escolha:

A profissão vai ter, vai te dar uma condição financeira. Inevitável, uma coisa que vai vir. Se hoje, se tem injustiça e divisão salarial, uma barreira salarial entre profissões, que pena! Ah, as coisas vão ter que mudar um dia. Então, talvez, esse tipo de discussão vai, aos poucos, vai se embutindo e as pessoas vão começar a perceber: não! Isso tá errado. Será que pode continuar, um médico ganhando fortunas e um... : ah, mas as responsabilidades são diferentes!" E aí? Então, é muito complicado. É uma séria discussão por que, a tendência natural é, sempre, a gente buscar pra si próprio. Enquanto não tiver um debate que realmente seja... pessoas discutindo de forma completamente imparcial, eu acho que as coisas tendem a continuar assim. (ÁTILA, Cad.2, p.21)

Sobre seus valores profissionais, como profissional da música Átila continuou:

Olha, o meu principal esforço é... ia ser passar para as pessoas que não façam música ã... pra deixar os outros polirem o ego delas. É isso. O meu principal esforço é esse – que ela não é pra isso. Eu acho que ela não é pra isso. A profissão existe não em função disso. Não é em função do intérprete e sim na, na... ou de quem está ensinando, cara intransigente que está lá, às vezes, mas e, função de toda essa... dessa conseqüência sonora ou que essas, esses profissionais de música podem causar. Que é um efeito inevitável. Tu vai fazer música, tu vai misturar sons, tu vai...

né? Então eu acho que... o som deve receber o aplauso, o cara não. Essa é a minha preocupação, sabe? Mas se as pessoas realmente me perguntarem: qual é o teu ponto de vista sobre isso? – eu vou falar, mas se não, não: os caras daqui a pouco acham que tu é um louco cheio de utopias também. E aí ... e isso te afasta também. (ÁTILA, Cad 2, p. 23)

Cunha e Leite (1996) consideraram dois fatores básicos gerais envolvidos na procura por cursos universitários: a seletividade social e o status profissional conferido por eles, como mencionado anteriormente. Nesse caso, pode-se dizer que, do ponto de vista social, o *habitus* da maioria dos calouros do grupo lhes permite reconhecer que vale a pena jogar no *campo* da música e da cultura, mesmo que estejam conscientes de que poderão não ter muito dinheiro.

Nesse aspecto, o *trabalho*, com o sentido adotado teoricamente nesse estudo, embora não apareça assim nomeado pelos alunos, parece ter tido o sentido mais importante para eles ao falarem de profissão. Dentro do que imaginam que irão realizar, uma das recompensas é serem promotores culturais.

Também apareceu o sentido da competência em realizar um *ofício*. Já sobre qual *ofício*, as menções variaram entre o de músico e o de professor, com predominância do primeiro especialmente entre os mais jovens, porém não exclusivamente entre eles. Talvez, por que seja o que menos saibam realmente quando chegam no curso, ou, talvez, porque não tenham se questionado sobre isso quando falavam de profissão. Contudo, esse foi um dado interessante

Outro aspecto a ser destacado inobstantemente a aparente desarticulação entre o significado dado para alguns sobre a palavra profissão e a maneira com que se circunscrevem nesse aspecto foi uma desautorização quanto a se sentirem profissionais no momento do ingresso, mesmo quando se encaixavam no conceito de profissão verbalizado por eles.

A desautorização profissional aconteceu, em grande parte das vezes quanto às suas habilidades musicais e auto-identificações como músicos o que confirma o valor simbólico da academia sensível a seus *habitus*.

Por exemplo, durante uma segunda entrevista, um calouro falava sobre seu trabalho e disse não se considerar ainda um profissional, assim tendo ressaltado também na primeira entrevista. Questionado a respeito do porquê, já que, em sua prática, ajustava-se e agia sob os critérios que ele mesmo havia escolhido para definir uma ‘profissão’ (no caso, ele usou para isso o termo *trabalho*, aproximando-se da definição adotada nesse estudo para *ofício* em relação a um *emprego*):

[Profissão] É um trabalho que tu presta, que tu faz e que tu é remunerado por aquilo. No momento que tu tem o compromisso com alguém que te paga, de fazer um trabalho, isso aí é uma profissão. Entendo assim. Por que é um trabalho, Profissão é um trabalho (ULISSES, Cad. 2, p. 40)

Contudo, para si, ele não é um profissional, por quê:

Pois é, eu estou na área, estou trabalhando e estou ganhando e tudo (riso), mas eu tenho também os meus parâmetros quanto a um **músico profissional**, sabe. Eu tenho aquelas pessoas em quem eu me espelho, que eu sei aonde chegaram e que hoje são profissionais da música. Então eu acho que eu estou, mesmo que eu esteja na profissão, eu estou muito no início ainda. Posso sair dizendo para todo mundo que eu sou músico profissional e daqui a pouco eu vou cair lá num timezinho de músicos onde dizem: “pá! e agora?” Sabe? Eu acho que isso é muito uma coisa da pessoa, também. Daqui a pouco são pessoas maiores, iluminadas e tal, não sei como te dizer isso, mas eu vou tentar chegar lá. Esperar mais um tempo. Por enquanto eu estou apenas tocando e fazendo o que eu gosto. Esse profissional que eu ainda não sou é em termos de qualidade, talvez. (ULISSES, Cad.2, p. 54 - 55)

Esse mesmo exemplo ilustra o que se disse anteriormente sobre alguns calouros referirem-se à sua profissão escolhida como a de músico. No entanto, em outro momento o mesmo calouro, por exemplo, diz de si e sobre sua profissão, embora ao auto apresentar-se para amigos e outras pessoas o faça como músico, algo que permite verificar a noção da identidade de professor, relacionada ao ofício do sustento:

No momento em que eu entrei na licenciatura eu estou igual a um professor de história, de matemática, de que qualquer coisa. Só que a minha área é música. É uma realidade de professor. Ganha um salário no fim do mês e tal. Estou vendo por aí. Se eu fosse escolher a coisa que desse mais dinheiro, eu também não iria para o lado da música. Que nem eu falei: primeiro a gente gosta. Depois a gente trabalha. (ULISSES, Cad.2, p. 49 - 50)

As aparentes contradições dos depoimentos de Ulisses demonstram um fenômeno que, durante as entrevistas permeou constantemente as falas dos ingressos dessa pesquisa: o de se pensarem ora músicos, ora professores. É o caso da aparente dupla identidade presente em educadores musicais mencionada nos estudos de Cox (1996), como já foi descrito anteriormente.

Ainda são poucos os estudos a esse respeito dessas identidades, no entanto. Especialmente por que essas identidades e esses papéis podem tornarem-se um ponto de significativa tensão dentro das pessoas envolvidas (esquizofrenizando-as, de certa forma), e também (causal e conseqüentemente) uma guerra dentro das relações que estabelecem com sua *profissão*, com as demandas sociais e institucionais de seus *empregos*, com o sentido de seu *trabalho*, de seus *ofícios* e com sua real *illusio*, esse parece ser um assunto que precisa ser bastante pesquisado pela área da educação musical.

As forças do *campo* da música caracterizadas por altos investimentos na performance músico-instrumental e as forças dos saberes pedagógico-musicais parecem exercer poderosa ação, demandando a si os *habitus*, que continuamente lutarão por equilibrá-las. Isso foi também demonstrado no *campo* da profissão docente no estudo realizado por Louro (2004) referente a situações de vida profissional de professores universitários de música que, originalmente bacharéis de formação inicial, foram trabalhar no ensino em cadeiras de ensino de instrumento de cursos superiores a respeito de como convivem com essas identidades, como já foi mencionado anteriormente.

7.2 VISÃO DOS OUTROS SOBRE A PROFISSÃO/CURSO: A OPINIÃO SOCIAL

A visão da sociedade, ou seja, o que ela de alguma forma expressa sobre uma profissão e traduz em conceitos, preconceitos, hierarquias, estereótipos, etc. envolve infindáveis variáveis e uma gigantesca complexidade (DUBAR, 1997a). No entanto, a representação social de uma profissão é algo com que ela e seus profissionais convivem obrigatoriamente, quer com a proteção da consciência de que esse fato incide direta e esmagadoramente sobre si ou não.

A opinião social é um conjunto de forças contundentes dentro de qualquer *campo*, como aponta Bourdieu (1989, 1997), ao discorrer sobre o poder simbólico, que, por exemplo, algumas profissões e seus profissionais exercem, conforme o espaço social conquistado. No entanto, é um erro teórico, segundo ele, pensar que ela é estanque ou soberana. Na verdade, ela é sempre um produto das interações das diferentes posições e disposições sociais na luta pela sobrevivência no *campo*.

No momento da escolha por um curso universitário, naturalmente, não é diferente. Talvez, mais grave do que em outras situações seja a pressão, por que pesa muito o fato de querer acertar ou ainda não ter errado na opção escolhida (BOHOSLAVSKY, 1985; SOARES, 2002), situação que caracteriza a posição social dos que pensam em se candidatar a ela, como é o caso dos calouros desse estudo.

Desse modo, as opiniões sociais podem corroborar para afastar ou aproximar pessoas de profissões. E o fazem, segundo Bourdieu (1997), conforme repercutam no *habitus* e na posição social em que se encontram os indivíduos.

Nessa parte da análise serão apresentadas as visões sociais com as quais se encontraram os alunos em seu processo de escolha acadêmica. O que lhes disseram sobre a carreira universitária escolhida, antes do ingresso, será o foco:

A primeira opinião encontrada foi:

7.2.1 Se faz faculdade para ser ‘músico’?

Uma das visões encontradas nos *capitais culturais* dos ingressos foi a da ignorância da existência da profissionalização acadêmica em música. Esse fato não é novo nesse estudo, pois no momento em que abordei sobre como fizeram a triagem entre os cursos da universidade, ficou claro que, o espaço social de seus estudos anteriores não lhes permitiu tal conhecimento, exceto em alguns casos. O fato de estudarem música (na forma de tocar um instrumento na maior parte das vezes) desde cedo não os levam a saber muito sobre os cursos superiores. A consciência mais clara de quais existiam, em todos os casos, se deu quando decidiram-se pela carreira ou quando estavam às portas do vestibular. A opinião social manifestada a Ulisses é um ótimo exemplo desse fato social:

Quando eu falei para as pessoas que eu conhecia, quando eu escolhi o vestibular, muitas pessoas acham, quer dizer, todas as pessoas acham, ou quase todas acham... ‘pô muito legal’, mas muitas têm restrição quanto à dinheiro, ao lado financeiro. Como é que se vai sobreviver com isso? Muitos queriam saber como é que se fazia para entrar na faculdade e um ou outro falaram assim: ‘bha! Tu é louco’ Como é que, como é que tu vai fazer?’ ou ‘Se faz faculdade pra ser músico?’ Mas, muitas pessoas não têm noção. A maioria tem, mas muitas... ainda não têm, noção da profissionalização. De repente, elas têm aquela idéia de ver o cara da banda e tal que, de repente, tem aquela banda desde que ele era adolescente e daí conseguiu vender um disco e fazer sucesso? Ou daquele cara que toca em bar nos intervalos, mas também, trabalha durante o dia. Quando trabalha em duas coisas por exemplo, sei lá trabalha num banco, mas também toca e aí repente resolve tocar num bar e aí consegue tocar num bar para ganhar um dinheirinho sexta à noite. Sei lá. De repente a pessoa tem essa noção de músico também. Também é um músico. Só que de repente é um músico amador só. (ULISSES, Cad.2, p. 168)

7.2.2 Sensíveis, malucos - e perigosos

Outro tipo de opinião social estereotipada, associada à profissão de

escolha dos ingressos, encontrada foi a de que ‘músicos’ são artistas, são sensíveis, loucos e perigosos. Ressalto que esse refere-se a músicos. Por exemplo, Bete ouviu da mãe o seguinte:

[...]Que... não músicos só, mas os artistas são bem sensíveis e aí que... Sensibilidade é comum ter - até por que é uma forma de tu te expressares[...] Vem antes. Não é pela música que tu é sensível, mas antes da música tu já é sensível. E que é difícil. A minha mãe chegou a me falar: “pô, toma cuidado, muito... Sei lá. (BETE, Cad.2, p. 30)

E Marcos, ouviu de seus amigos da mesma faixa etária, que como ele, estavam escolhendo um curso superior pela primeira vez, mas que, sem dúvida, possuíam *habitus e capitais corporificados* bem diferentes dos seus:

[...]Os colegas diziam assim ah! tu é maluco! e... não, claro que... não assim numa cobrança, mas mais assim: Música era pra louco, mas administração e direito não era pra louco. As pessoas se espantam um pouco, dá uma surpresa. Uma coisa original, às vezes agride quem... têm pessoas que têm complexo. tipo vou fazer direito, mas todo mundo faz direito. E aí vai uma pessoa lá e faz uma coisa digamos original... como se ninguém mais fizesse e a pessoa se sente um pouco agredida no seu espaço. De andar como todas ovelhinhas. (MARCOS, Cad. 1, p. 134 - 135)

7.2.3 Vais morrer de fome!

Uma das visões sociais mais presentes quanto à escolha da carreira universitária dos calouros, foi a de que é muito difícil o lado financeiro dos profissionais da música. Esse consenso, no entanto, pareceu não atrapalhar Marcos no momento do ingresso:

Uma vez um primo falou: Ah, tu vai fazer música, mas isso não vai... vamos ser realistas, tu vai ganhar dinheiro como? Mas eu... ignoro esse tipo de coisa. Eu morrer de fome não vou e se tiver...

que fazer outra coisa pra ganhar dinheiro, eu posso aliar e azar. Vamos tocar pra frente. (MARCOS, Cad.1, p. 120)

Como exemplo das motivações sociais/individuais que levaram os calouros a escolherem o curso, essa é, seguramente, uma que traduz um obstáculo ao qual não cedem ou, por outra, que no momento de escolha, não parece tocar seu *habitus*. O que reforça a *illusio* vista no início de seus estudos musicais como uma das ordens encontradas nas famílias para investirem em seus estudos, qual seja a de valoração de *capital cultural*.

Contudo, e inobstantemente, chama a atenção o fato de considerarem poder ganhar dinheiro com outra coisa além do que a música pode proporcionar-lhes. É possível considerar que pensem em manter a música como uma espécie de hobby, já que, imaginam poderem suar a camisa para ganhar dinheiro a partir de outras fontes e outras atividades, sendo cogitada por alguns a possibilidade de futuramente escolherem outra carreira universitária.

7.2.4 Professor- uma boa pedida

Outro tipo foi a postura social revelada frente a ser professor. Esse dado expressa, diferentemente de outros que não permitiram fazê-lo com tanto foco, uma referência sobre uma identidade profissional explícita de professor. A opinião social contida nesse relato é de endosso social à iniciativa em direção ao ofício de professor dentro da música, como o mais acertado. Por exemplo, comentou Henrique:

Eu tenho recebido muitas.. na verdade, eu só tenho recebido ã... não é elogio a palavra...é ... apoio e... e visão positiva. Eu acho que as pessoas vêem que talvez eu possa ser um bom professor, olhando para mim, vêem que é talvez uma boa saída, uma boa opção de sustento, mais que de sustento de estabilidade, talvez, e de seriedade também para uma profissão em que se precisa ser cada vez mais sério, para ser respeitado.[...] Eu não me lembro de ninguém que tenha dito: "professor? Não!". (HENRIQUE, Cad.2, p. 138)

Parece seguro pensar que a opinião social que soou nos ouvidos dos alunos é relativa à maneira com que tenham se apresentado, ou seja, às posturas e identidades profissionais que se pensassem ou que deixaram transparecer nas situações lembradas por eles. No caso, tanto apareceram associações debitadas à profissão de músico, quanto à profissão de professor, mas ao que parece, a auto-apresentação foi maiormente feita por tabela ou de forma explícita com relação à primeira. Foi comum que, ao serem perguntados sobre o assunto dissessem simplesmente que tinham escolhido a música.

Percebi na análise dos dados coletados que, quando a profissão subentendida foi a de músico, o imaginário trouxe associado a ela opiniões sociais que relacionaram-se à pobreza material, aplauso pela coragem, surpresa para com a existência de profissionalização acadêmica, reconhecimento e irreverência a valores sociais tradicionais, reconhecimento de sensibilidade ou dom, e fatalidade - debitada à uma possível vocação ou talento.

Por outro lado, quando a profissão subentendida foi a de professor não apareceram a maioria desses elementos. Ser professor apareceu como menos perigoso do que arriscar como músico e também sob o reconhecimento de possibilidade prática de retorno financeiro e gratificação pessoal - em poder transmitir conhecimentos a alguém. Por exemplo, comentou Ulisses:

Eu acho que é justamente de poder passar essa música para os outros, para os alunos. Por que é bom! Pegar um aluno que não sabe nada de música e vai se interessar pela coisa, e vai começar a crescer, sabe? Eu acho que tu vai ver, tu vai criar um projeto, ali, de músico. Eu acho que dar esse incentivo para alguém que queira poder crescer dentro da música. Acho que é isso. Eu adoro ensinar. O meu lado de músico também é ensinar. Tocar eu acho que não é diferente também. Igual tu vai estar passando alguma coisa para alguém. Sonoramente. É bonito também. A mesma coisa pegar, sabe, e criar. Eu acho que criar as coisas. Criar um músico. A gente pegar uma música nua e, de voz e violão e uma harmonia e poder vesti-la. Eu acho que é a mesma relação. Tu por as coisas ali e a coisa crescer. A coisa vai crescer. (ULISSES, Cad. 2, p. 51 - 52)

Fazendo frente à opinião social que encontraram sobre sua profissão, no que tange ao aspecto financeiro, eles demonstraram administrar, essa preocupação socialmente muito forte, já mencionada anteriormente, de duas maneiras principais: ou ‘empurrar com a barriga’, ou encarnarem-se ao fato de que se forem sérios e bons no que fazem não terão isso como um problema. Vejamos, por exemplo, a esse respeito o depoimento de Helena:

Ah, eu acho isso [sobre ganhar dinheiro com a profissão] muitíssimo relativo. Por que acho que não há profissão em que ... Muitas pessoas falam que, meu irmão mesmo fala: “ ah, gurial!” vai fazer outra coisa. Pô, é óbvio que tu não vai ganhar dinheiro!” Mas eu acho muito relativo, eu acho que tudo o que tu fizer bem vai poder ter retorno financeiro. Eu não acho que eu vou ganhar dinheiro por que eu acho que não estou me dedicando o quanto achei que eu ia me dedicar, mas eu acho que se eu escolhesse outra coisa eu não ganharia mais. (HELENA, Cad.1, p.9)

O sucesso profissional quanto ao retorno financeiro é concebido como de responsabilidade pessoal. Parece ser ignorada ou negada como realidade a situação da profissão e as dificuldades que ela enfrenta no *campo social*.

O Gosto

Registro a seguir o que revelaram os ingressos quanto ao que mais gostam na profissão que escolheram. Mediante essa pergunta, o grupo respondeu de duas maneiras, dividindo-se entre os que falaram de curso e os que falaram de profissão. Registrarei as duas formas de respostas.

Assim, quanto a carreira universitária escolhida, destacaram o *capital objetivado* que ela possui, traduzido pelos materiais e ambiente de uma cultura diferenciada pela erudição ou arrojo e a oportunidade de conviver com o *capital social* que circula nesse mesmo ambiente, qual seja, simbolicamente, os artistas, os estudiosos da arte, os professores e os colegas e amigos novos com quem partilham o *capital corporificado* e o *capital cultural*.

Esse gosto pareceu associar-se a um grande sentimento de inclusão, um exercício de socialização que não surpreende, pois esse prognóstico já houvera

sido bastante alimentado pelas famílias no início de suas experiências musicais, como demonstrei anteriormente naquele capítulo. A esse respeito, ilustraram, por exemplo, Flávia, Helena e Ricardo:

Eu gosto o ambiente aqui. Eu adoro respirar isso tudo, ter acesso a um monte de coisas, não só na música, mas na arte em si. Ter contato com isso, que muitas vezes a gente quer, mas acaba não conseguindo e dos meus colegas. Eu acho um pessoal bem legal, sabe, tem alguns interesses em comum e é tudo muito diferente! É faculdade tem que estudar, tudo, e... ao mesmo tempo é muito prazeroso, por que não é aquela coisa normal só de sala, que a gente está acostumado no colégio, e, eu, na outra faculdade. Tem prática, tem piano, tem violão. Tu tem que estudar, mas é diferente. (FLÁVIA, Cad.2, p. 28, 29)

Conviver, sempre ouvir pessoas tocando perto, assim. Eu gosto muito. Sempre alguém por perto está tocando alguma coisa, está cantando alguma coisa. Eu gosto de passar, assim, pelo prédio e ter uma música tocando (riso). (HELENA, Cad.2, p. 40, 41)

Eu acho que o que eu mais gosto mesmo é estar com os meus amigos tocando música clássica, chorinho. Isso que eu estou fazendo com os meus amigos no lado de fora, esse espaço que eu gosto de ter aqui, mas não que eu vá deixar de fazer os outros ou que esses meus amigos vão ser sempre os mesmos [...]O que eu tiver que fazer, o que eu tiver que tocar eu vou estar aí para ocupar qualquer espaço, eu não me vejo em um espaço, eu acho que quanto mais coisas eu fizer, quanto mais espaço eu ocupar, mais lugares, vai ser melhor para mim. (RICARDO, Cad.1, p. 172)

Outro tipo de coisa que os alunos disseram apreciar no curso foi com relação à aprofundar conhecimentos musicais antigos ou o entusiasmo por estarem adquirindo novos, ou seja, o movimento de captação de recursos para o *capital cultura*, especialmente alocado em seus *habitus*. Embora tenham aparecido referências quanto às disciplinas especificamente musicais, o que mais comentaram nesse tipo de gosto para com o curso escolhido foi relativo a conhecimentos musicais propriamente, como no caso de Adriana:

Eu gosto muito de história da música. Aprender bastante. Canto gregoriano que eu nem sabia o que era. O pessoal falava e eu não sabia o que eram essas coisas e prática instrumental de

violão, eu acho bem legal. É engraçado que a de piano eu já fico meio assim. Eu acho que é.. é muito rígido, muito sério, por enquanto. Eu não me acostumei com essa coisa no piano ainda. No piano eu fico sempre meio com medo de ir na aula.. Assim, só eu e o professor e tal aí eu fico... (riso). É que eu nunca tive isso. Essa história de professor, de ficar me cobrando no piano. Ninguém nunca me cobrou nada no piano. Na minha tia eu tocava quando eu queria, ela ensinava o que eu queria. Aí essa coisa do piano está sendo um pouco mais difícil, mas eu gosto, depois que ele me ensina umas dicas, eu acho bem interessante. (ADRIANA, Cad.2, p.151)

E o último destaque foi para a oportunidade de melhorar a performance ao apresentar-se em público e poder ouvir mais música. O xodó das experiências do curso, nesse caso, estava no palco. Para Marcos, o que mais gostava no curso no momento das entrevistas era:

[...]Até agora é tocar, eu gosto de me apresentar, eu gosto de sentir aquele friozinho na barriga. Acho que todo mundo gosta, no final das contas. Eu gosto da parte de ouvido, eu acho uma coisa muito legal. [...] para mim o que é mais genial é, até nem tanto fazer música, eu acho que ouvir música. Eu gosto muito. Ouvir e fazer. Do ouvido musical, de me transpor. Tirar coisas foi a coisa que mais me interessou inicialmente quando eu tocava guitarra, ouvir uma harmonia qualquer e ficar improvisando em cima e tal. (MARCOS, Cad. 2, p.171)

Os depoimentos a seguir referiram-se à profissão escolhida. O foco não foi, então, o curso.

O que mais agrada a Henrique, por exemplo, na profissão escolhida, é a comunhão de pessoas a partir da música e da experiência estética em momento de partilha, que faz com que brotem potenciais criativos e faz acontecer o que chama de momento mágico de aprendizagem:

O que eu mais gosto é fazer acontecer um momento mágico.—mágica é uma palavra, mas o momento em que aconteça ali um momento musical- e a gente observa bem quando esse momento acontece e quando ele não acontece. Quando o professor

consegue estabelecer com o grupo de alunos, de colegas ou do que for, o momento em que parece que liga a chave geral e todo mundo está integrado. Está integrado, concentrado. Essa palavra também é bem interessante. Todo mundo ali. Não tem ninguém disperso. Todo mundo com as suas energias voltadas para aquele momento. E ali surgem coisas muito criativas, onde o professor é só um facilitador mesmo, onde ele lança as bolinhas e as coisas acontecem. Essa é a que eu mais gosto. (HENRIQUE, Cad.2, p. 137)

Para Luciana, sua autoria reconhecida em seu trabalho, do começo ao fim, é o que mais se destaca:

O que eu adoro é quando eu posso dizer que aquele trabalho foi meu. Por exemplo, aquele pessoal cantando, afinando, se colocando por que eu organizei assim, por que eu trabalhei assim com aquele grupo. Não é só o trabalho final que eu acho bonito, mas de poder estar ali condensadas um monte de coisas que eu trabalhei em vários momentos, e das pessoas retribuírem elogiando ou prestigiando o que eu... fiz. (LUCIANA, Cad. 2, p. 121)

Dar aulas e ver seus alunos gostarem e motivarem-se é o prazer de Bete:

O que eu mais gosto é, no sentido de dar aula mesmo. Quando eu vejo que eles (refere-se aos dois alunos que tem de pouco tempo) estão gostando, que se interessam, que eles querem mais trabalhinho. É um prazer enorme, ver isso. Isso é o que eu gosto. (BETE, Cad.2, p. 102)

Ter perspectiva de vir a entender as pessoas para poder dar aula para elas e também compor para elas é o que mais agrada a Ricardo:

O que mais me agrada? É saber que vou conseguir entender as pessoas para poder dar aula para elas e para poder compor para elas. Saber o que uma pessoa gosta, o que uma criança gosta de ouvir, o que um adolescente gosta de ouvir, então entender o comportamento deles. Eu acho que aí, essa parte de educação musical, para mim, é o que mais me interessa. Também a parte

prática eu acho que é mais pela necessidade de me aprofundar no instrumento, de ter mais técnica e tal. (RICARDO, Cad.2, p. 93)

Fica clara a identificação tanto como músicos como quanto professores que vem permeando e caracterizando o grupo desde o início. E, também quanto ao aspecto mencionado anteriormente do 'gosto' profissional, que estava, no momento de ingresso, antes sintonizado com a realização pessoal do que com qualquer outro aspecto. Digo isso, por que ao mencionarem do que mais gosta na profissão ou no curso de escolha nenhum calouro fez menção de elogio ou queixa quanto à remuneração. Nesse momento eles simplesmente suprimiram-no, revelando a sintonia de seus *habitus* com o *capital cultural*, com a experiência estética partilhada e com a realização pessoal no ensino, aprendizagem, composição e apreciação musicais.

7.3 IMAGINANDO O FUTURO

Abordarei a seguir o que declararam os alunos, quando perguntados sobre o mercado que pensam existente para quem egressa do curso de licenciatura em música:

Entre as respostas encontradas no grupo, considerando suas opiniões a respeito do mercado de trabalho que os espera depois do curso foram encontradas duas vertentes principais: as percepções dos que trabalhavam ou já haviam trabalhado efetivamente com a música e a dos que somente imaginavam o que iriam encontrar.

Caracterizando as opiniões dos primeiros, foi comentado sobre o senso da dificuldade bem como um leque amplo de opções de lidar com ela, vislumbrando novos mercados e perspectivas depois do diploma:

Bom, existe muitas escolas de música, existe o mercado de aulas particulares, existe... muita gente querendo cantar. Leigos, que não são profissionais, que, não necessariamente querem cantar em cima de um palco, mas até podem chegar a cantar em cima de

um palco. O mercado de um diretor de conjunto, de um facilitador, de um coordenador de trabalho, entende? Eu acho que esse mercado é um mercado muito rico, um mercado muito rico de possibilidades e até mesmo de sustento financeiro também. Tem muita gente querendo se reunir em grupo e precisa de alguém que... Fora isso, Acho que é necessário que os profissionais da área sejam cada vez mais criativos, buscando novas formas de dar aula. As oficinas de música, eu acho que são uma forma criativa de dar aula. Às vezes são encontros relâmpagos de um dia dois, três dias, mas que já muda a vida de alguém. Já desperta um interesse, uma vontade, uma aptidão Então, acho que é isso. (HENRIQUE, Cad. 2, p. 137)

As segundas, pareceram carregar uma dose considerável de idealizações e um continente sonhador e, ainda irrestrito, de possibilidades. Ressalta-se que, entre os que assim pensaram, encontram-se os alunos mais jovens do grupo e que, no geral, ainda moram com a família e não necessitaram trabalhar, como é o caso dos depoimentos a seguir:

Eu não escolhi a profissão pensando no mercado por que eu tava muito preocupada em achar uma coisa que eu fosse gostar de fazer todos os dias por toda a vida. [...]Bom, tá, pode ser concertista, mas o problema é que eu acho que tem que... tem não, mas eu acho que, se possível, tem que estudar fora, por que eu acho que o mercado aqui... não sei. (HELENA, Cad.1, p. 10)

[sobre o mercado]Escolas de ensino médio e fundamental, essas coisas. Talvez escolas de música também (silêncio). Bom, pra licenciatura, pra dar aula é isso, mas sempre se faz coisas. Apresentações, concertos, talvez. Trabalhar com arranjos, montar grupos que façam música. Talvez tenha mais coisa, mas... na hora que a gente quer pensar não vem. (MARCELA, Cad. 2, p. 65)

Ah, Eu acho que é difícil. Por que... ah, tem muita gente. Muita gente boa... Não, eu acho muito difícil mesmo. Por que... eu vou estar concorrendo com quem faz licenciatura e com quem não faz também, vai dar aula também. E... tá certo que os que fazem eu acho que estão mais preparados para dar aula... mas eu acho que é bem difícil. Música em geral, eu acho que é muito difícil. (RICARDO, Cad. 2, p. 90)

7.4 O 'SONHO'. IMAGINANDO-SE NO FUTURO

Para o último momento das entrevistas, os alunos foram solicitados a trazerem fotos ou outros materiais que, de alguma forma, os representassem em seu desejo profissional, ou seja, que se referissem ao que realmente gostariam de estar fazendo depois do curso daqui há alguns anos.

Essa parte do trabalho mereceria uma abordagem específica, ancorada teoricamente, talvez, pelos estudos das representações sociais, o que seria impossível no âmbito desse trabalho. Contudo, é um material extremamente rico, que não poderia ser deixado de lado e, assim, foi analisado de acordo com as possibilidades teóricas que foram adotadas.

O material selecionado pelos calouros incluiu as fotos que se seguem e algumas outras que não foram publicadas por que são fotos suas ou de seus familiares e, por isso, de acordo com os procedimentos éticos descritos no capítulo teórico, não seria adequado.

Entre essas últimas (que não foram publicadas), por exemplo, uma aluna trouxe uma foto sua estudando seu instrumento em seu próprio quarto. Outros alunos, trouxeram fotos tocando em natais de família e outros ainda, tocando e/ou cantando com seus amigos.

Chamou a atenção essas fotos e o porquê os respectivos calouros lhes justificaram a escolha para representar seu desejo profissional. Foram aludidas ao prazer de estar sempre aprendendo, à alegria de estar partilhando música com outros e envolvidos com a música em um clima de alegria. No entanto, os limites dessa alegria estiveram circunscritos à sala de estar, cozinha ou quarto da suas próprias casas, casa de parentes e os *outros*, por elas representados, foram os parentes e amigos. Ressalto que esse material, indistintamente, foi escolhido entre os calouros mais jovens do grupo e também entre os que moravam ainda com as famílias. O desejo de intimidade com a música e nos ambientes profissionais futuros pode ser lido, também, a partir de suas justificativas para esse material selecionado.

Na seqüência, no material publicado, observa-se, em primeiro lugar, três distinções:

- a que se refere a um *ofício de músico* (fotos 2, 3, 4, 5, 6, 7)
- a que se refere ao *ofício* de professor (fotos 1, 8)
- a que se refere ao *ofício* de músico e professor (foto 9).

Como subdivisão do primeiro ítem, encontram-se referências à performance instrumental (fotos 2, 3, 4) e à composição (material 5, 7, 8).

Analisando as fotos de forma geral, a constante presença dos dois tipos de identidades (de músico e de professor) que permearam todo o estudo, no terreno do 'sonho' profissional geral, também se repetiu. Entretanto, nesse terreno, salvo o exemplo escolhido por um calouro - foto 9 - elas apareceram bem separadas quanto ao que no momento pretendem andar fazendo profissionalmente daqui há alguns anos.

As recompensas sociais vinculadas ao futuro ofício de músico destacaram-se como consideravelmente desejadas por parte significativa do grupo de calouros. Cruzando esses dados com dados anteriores, essa parte do grupo é especialmente caracterizada pelos calouros mais jovens, aqueles que não necessitavam trabalhar para sobreviver e que são oriundos de um círculo social com maior *capital econômico* e também maior *capital cultural*.

O espelhamento e o desejo profissional, reportou-os a seus ídolos. Todos músicos ou compositores cujo padrão de excelência seus *habitus* reconhecem como ícones de música de boa qualidade. Entre os ídolos escolhidos, por exemplo, não há nenhum grande pagodeiro, músico sertanejo, hip-hop ou outros. Os escolhidos são representantes do rock, MPB, jazz ou música erudita.

Para esses, o desejo profissional está, com base nesse material selecionado, relacionado a um futuro que abrigue as glórias da performance, a autoria distinta daquela dos produtos culturais de massa, o brilho, a possibilidade de auto-expressão, o aplauso e o palco.

Chamou atenção, que somente um calouro escolheu um material onde a identidade de músico e professor aparecessem coadunadas no *ofício* (foto 9). Nas

outras vezes os desejos profissionais projetados demonstraram certa esquizofrenia entre esses papéis, já que encerraram um ou outro separadamente, como já foi mencionado anteriormente.

Nos materiais em que aparece o desejo profissional futuro no trabalho de professor, os calouros demonstraram terem *habitus* sensíveis às recompensas sociais dessa prática no ensino de instrumento ou trabalhando com grupos. O desejo em relação a esses ofícios foi justificado pela auto-realização de fazerem felizes àqueles a quem ensinam, vê-los aprendendo (fotos 1 e 8) e ser responsável por isso, de alguma forma.

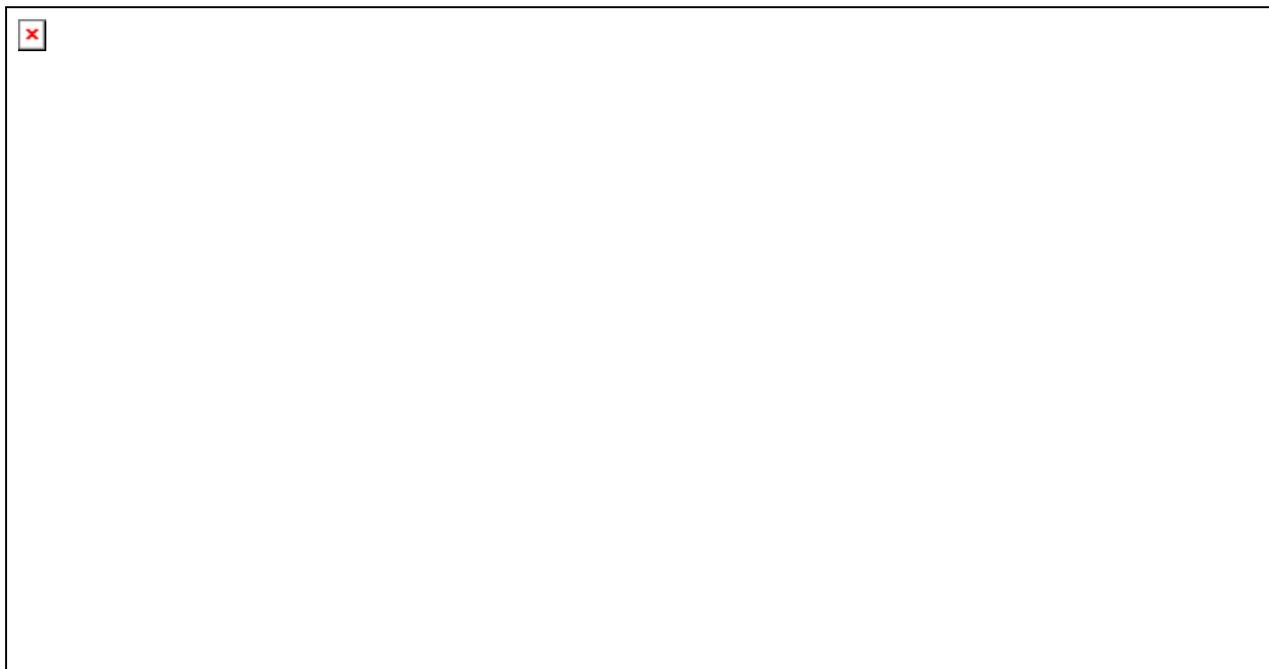
Por último, destaca-se o desejo profissional da fama e de reconhecimento presente no material selecionado por um calouro. Ele selecionou uma propaganda de TV (propaganda da cerveja Skol – material 10), que diz ter-lhe sensibilizado desde o primeiro momento que a viu.

É possível denotar que a competência, elevada a um expressivo nível de exigência, apareceu como extremamente desejável para ele. Ter reconhecimento como alguém que sabe fazer algo bem e, assim, através da dedicação, possuir um brilho justificado pela competência, politicamente correto para si e para o *satus* profissional desejado (material 10).

Como características, além dos ofícios e de possíveis identidades predominantes entre os componentes do grupo para com seus desejos profissionais futuros, destaco que os materiais trazidos pelos calouros, aparentemente, foram escolhidas com todo o zelo e tiveram o cuidado de imprimir-lhes de uma forma ou de outra colorido e a alegria.

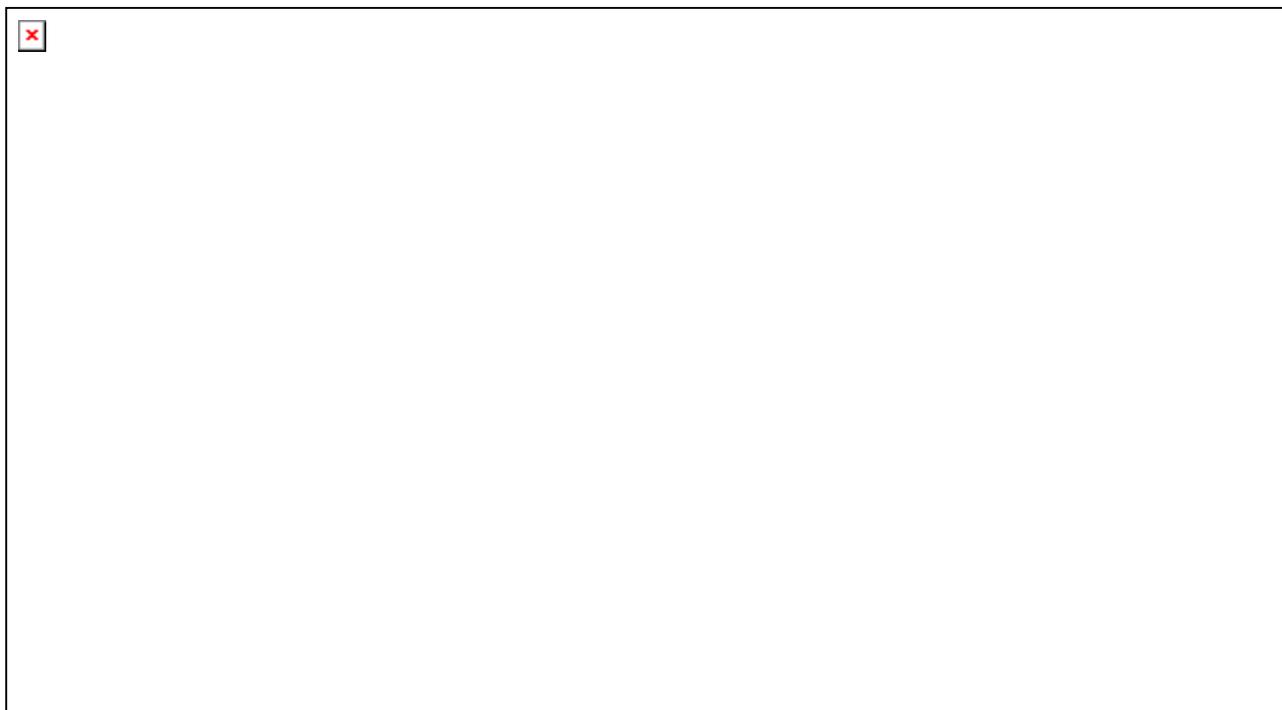
Independente da predominância da identidade com que se imaginaram, o bem estar, a realização e a esperança estão especialmente associados ao sentido com que se imaginam na profissão a considerar por esse cuidado.

Foto1



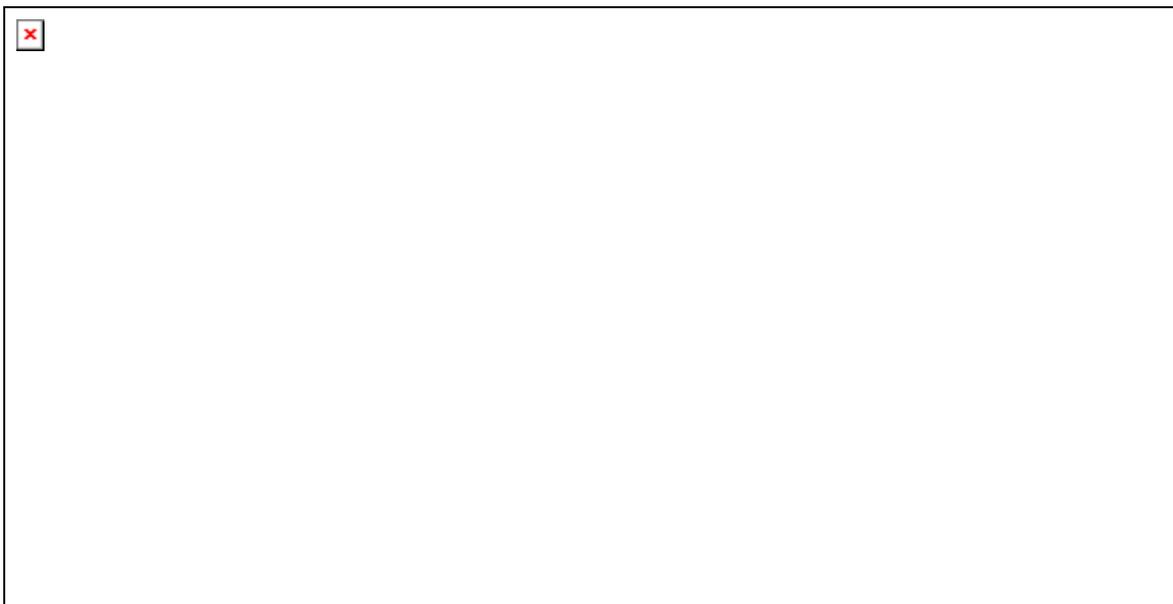
“Eu gostaria de trabalhar com crianças. [...]Alegres, se expressando. [...]Queria trabalhar num colégio meu[...]. A música é uma oportunidade que eles têm para se soltarem, para se expressarem.” (Cad.2, p. 24 -27)

Foto 2



“O que eu mais gosto é tocar e cantar junto. [...]quem sabe ir pro o exterior estudar. Não sempre. Depois voltar” (Cad.1, p.25).

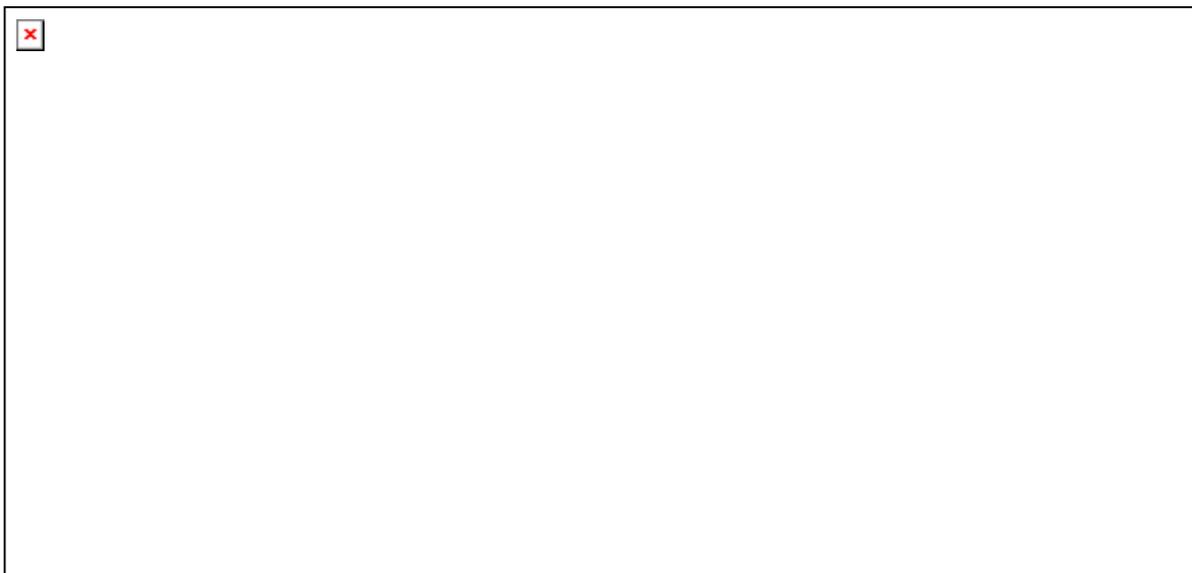
Fotos 3 e 4



“Eu trouxe por que tem uma boa representação, tanto de uma formação técnica elevada, quanto também, referente à música não só erudita que eu não quero ficar preso.[...]Eu gosto também de música popular e é uma coisa, digamos, elevada. Nos dois lados do intérprete [...]eles conseguem tocar tanto música popular quanto música erudita.[...]Eu gosto muito do que eles fazem, assim, de pegar um tema e improvisar. Passar horas e horas só revezando e improvisando. Isso eu gosto muito. Tocar assim... não ter tanto compromisso como a estética, como músicos devem interpretar. O solo é uma coisa que tu pode interpretar na hora, já é uma coisa mais espontânea.”
(Cad.2, p.158 - 160)



Foto 5



“É uma poesia minha que, talvez vire música. Eu gosto muito de compor. Penso em trabalhar nisso também. Mostrar as musicas que eu faço” (Cad. 2, p.73)

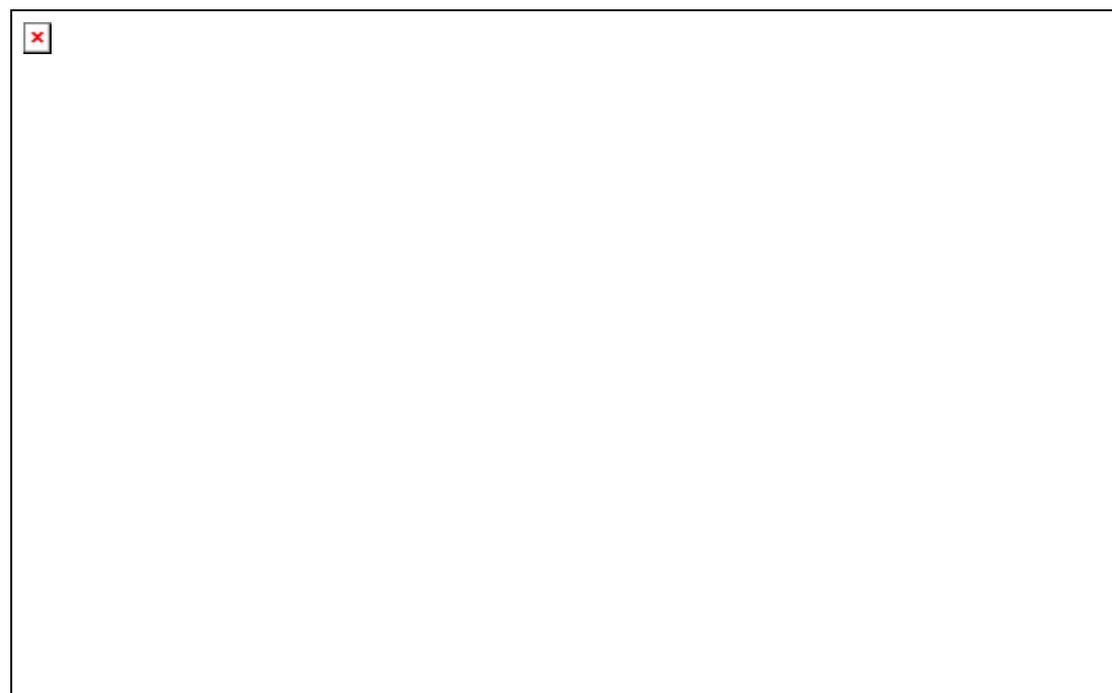


Foto 6

“Ela é uma guria,, fazendo rock, agora. Eu gosto dessa foto.[...] Ela com uma guitarra. Às vezes eu queria ser isso aqui. Exatamente isso.” (Cad.2, p. 176, 177)

Foto 7



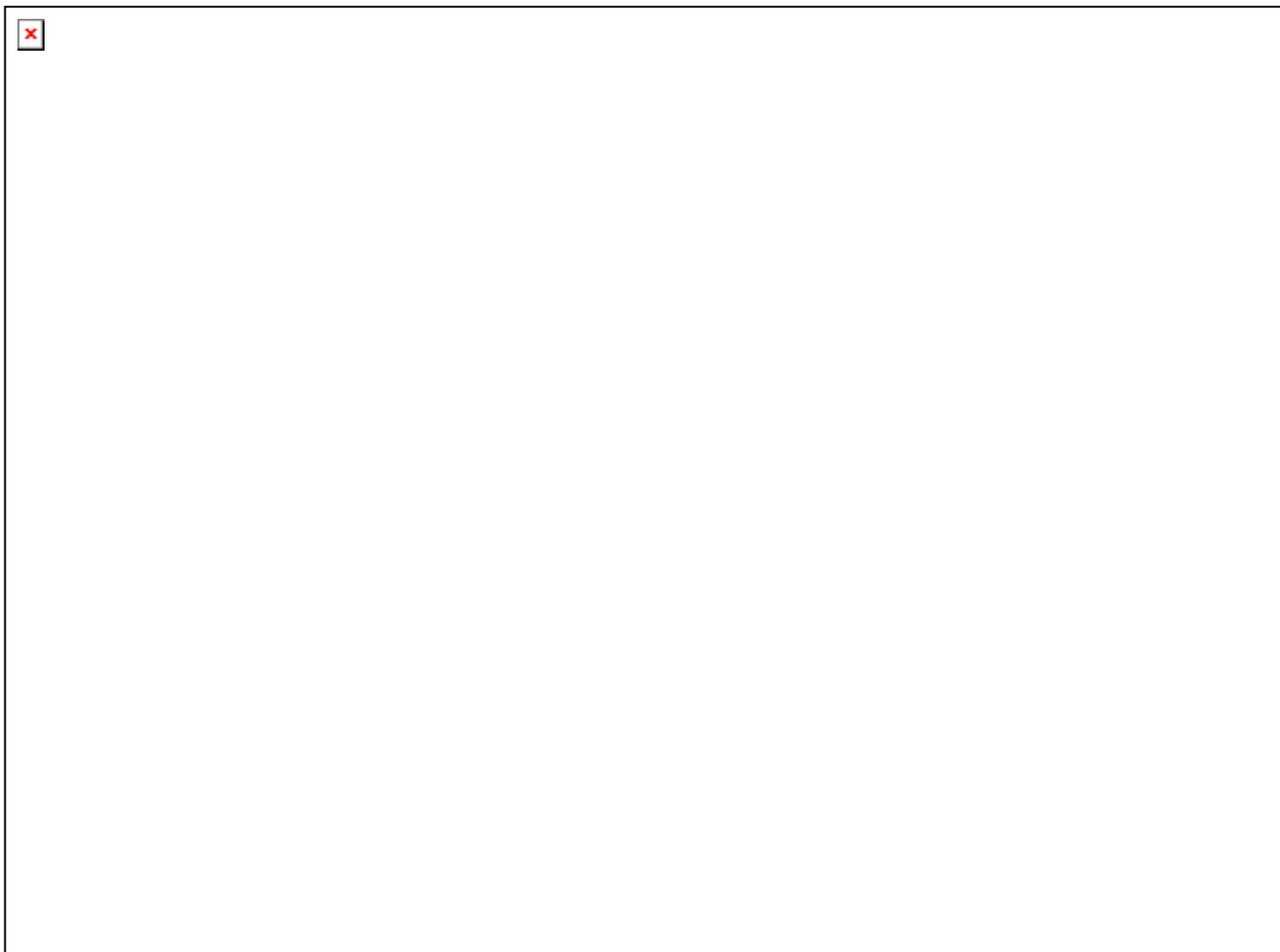
“Escolhi a figura de um cara que conseguiu o sucesso relacionado ao que ele gosta. [...]Não um cara que tá na mídia. Ele atingiu a fama, ganha tocando, fazendo alguns concertos por ano. Eu tenho aquela ambição de ter fama. Não aquela coisa exposta, mas saberem quem sou eu, darem valor para uma composição minha.” (Cad.2, p. 174)



Foto 8

“Eu gosto muito de grupo. Eu gosto da pessoa se sentir bem num grupo que eu coordeno. Acho que dentro de um grupo, cada um tem seu potencial. Isso seria um instrumento de trabalho [mostra o gravador], com relação ao efeito musical dentro disso [mostra ampulheta] e eu como a criança, a minha vida de pessoa, de vibrar com as coisas. (Cad.2, p. 129)

Foto 9



[Chocalho símbolo de um espetáculo musical, companhia, escola e grupo artístico]
“ Exemplo do artista, professor, educador, de ser humano, [...]Dessa integração de ser humano, educador, artista. Com toda a dignidade e infra-estrutura que outras profissões têm e a gente tem maiores dificuldades de ter ” (Cad.2, p. 189).

Material 10

Propaganda de TV – Cerveja Skol (transcrição):

“Eu presto atenção nas propagandas de TV. Uma coisa que me chama a atenção é a imagem dos comerciais. A idéia, essa coisa. Escolhi uma propaganda da Skol, em que aparecem várias coisas redondas. Tem uma música erudita no fundo e vêm várias imagens. Tudo! Tudo muito encaixando uma na outra. Vem vindo uma coisa redonda e pára na coisa da Skol [logotipo dessa marca de cerveja]. A primeira vez, eu via propaganda e comecei a olhar aquilo. Vem, dá uma imagem e... é meio rápido: dá uma, dá outra, dá outra, tá, tá, tá, vai mudando e eu fiquei olhando pra ver o que ia acontecer. E gostei. Aquela coisa bonita e aquela música tocando por trás. [...] Olha, eu acho que o cara que fez aquilo foi muito feliz na idéia dele. Se eu puder ser um profissional e puder... ser assim para fazer as minhas músicas e dar as minhas aulas, eu acho muito bom. [...] Ah! Imagina estar tocando uma música minha e todo mundo parar pra ouvir! Sabe, eu acho importante isso. O cara foi artista mesmo ali. Não... não deixou a dever à ninguém. Conseguiu pegar as pessoas, à mim, pelo menos, e acho que transmitiu, passou, transcendeu à tela e tudo o mais. Foi além, foi bonito. [...] Eu fiquei imaginando: bah! O que o cara não pensou pra poder chegar àquele ... àquele resultado, ali. [...] Tá tudo no tempo, tudo certinho até chegar no símbolo da Skol – o negócio redondo. [...] Eu toco pra compositores. Quando tu vê, tu sabes que o ‘Djavan’ está fazendo um show ali, no palco, , mas quem é o cara que está fazendo a percussão, ali, pra ele? Quem é o carinha que faz a guitarra base? Isso é importante. Tu tens que estar ali junto, mas não precisa aparecer. Eu vivi... vivo tentando fazer o meu trabalho sem muita... sem muito alarde. Eu vivo... Sou uma pessoa meio introspectiva[...] Acho que tem a ver comigo [refere-se à idéia do autor da propaganda, que não explicita o autor, mas possibilita seu reconhecimento]. Eu acho que essa é a idéia da música. A gente não vê o som. A gente não precisa ver. Tu podes estar escondido e alguém vai chegar até a ti. Acho que é isso mesmo que acontece. Se eu quiser descobrir quem é o cara da propaganda, eu descubro. As coisas acontecem assim. [...] A gente tem momentos. Não é todo o dia que o cara tá inspirado pra fazer um trabalho daqueles. [...] Eu acho que é muito disso da gente querer testar, experimenta, mudar, apagar tudo, voltar do início. Tem que chegar num ponto que agrada. Só que chegar até ali, precisa trabalho, dedicação e precisa também... sei lá, de motivação pra tu poder continuar! (Cad.2, p. 59-61)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar por que os calouros do curso de licenciatura em música da UFRGS do ano de 2003 fizeram dele sua escolha profissional, do ponto de vista de suas motivações sociais/individuais.

Essa questão é complexa e comporta inúmeras possibilidades de explicação dentro de si, podendo ser esse, finalmente, mais um, entre inumeráveis outros modos possíveis de tentar fazê-lo.

Antes de relativizarem a escolha profissional pela licenciatura, entre os cursos de música disponíveis no contexto dessa pesquisa, o estudo permitiu verificar que, indistintamente, os calouros revelaram *habitus* cuja *illusio* e, conseqüentemente, o *senso prático* levou à escolha acadêmica da música, em primeiro lugar. Ou melhor, do que entendiam ser o *campo musical acadêmico*.

Em geral, no imaginário do grupo, ele apareceu como um lugar gabaritado onde poderiam aprofundar os conhecimentos musicais, terem boas aulas, bons professores de música e conviver com personagens incomuns na sociedade (mas comuns para eles, pessoas com quem seu *habitus* sinaliza identificação), cuja *distinção* no *campo social* pareceu fazer-lhes sentido a partir do reconhecimento de certa irreverência social em consonância (de seus *habitus*) com a valorização do mundo da cultura e, especificamente, dos saberes das artes nela circunscritos.

Mesmo para aqueles calouros que se demonstraram mais seduzidos pelo curso de licenciatura ao final, a *illusio* para com ele ocorreu, sempre, como um desdobramento com base na primeira *illusio* - a música.

Isso significou, antes de tudo, decidirem fazer a ‘faculdade de música’, sendo essa opção, tácita para muitos, compreendida ingênua e simplesmente como ‘faculdade de música’. Embora simbolicamente legitimado, o campo acadêmico-musical era, na realidade, bastante desconhecido pela maioria.

As divisões da área em termos acadêmicos e o fato de existirem diferentes ofertas na universidade, exceto para os calouros que já haviam freqüentado outro curso superior de música ou que conviviam nos espaços da universidade propriamente ditos, foi uma realidade com a qual tomaram contato já às portas do vestibular. Assim, a escolha profissional pesquisada aqui, envolveu esse aspecto que, no que se refere a como os cursos se representam socialmente, parece ser muito importante.

Com base nisso, posso afirmar com segurança que, nessa unidade de caso, as identidades ou vocações dos cursos de música oferecidos na universidade, durante o processo de escolha dos calouros e, muitas vezes, já no ingresso, esteve significativamente distante do mundo da maioria deles. Especialmente no que tange ao entendimento do ofício para o qual prepara cada curso. Não raras vezes, eles entenderam os cursos como ‘mais ou menos a mesma coisa’ porque, ao final, os egressos, profissionalmente falando, terminam dando aulas para sobreviver.

Essas informações, de uma forma ou de outra, foram ratificadas quando circularam dentro dos próprios cursos acadêmicos na universidade, em busca das primeiras informações; de onde concluo que, muito provavelmente, pouca distinção entre eles quanto aos objetivos precípuos e aos *ofícios*, não estivessem circunscritas somente na visão dos calouros, debutantes desse território social.

Retomando, a escolha pela música (a *illusio* inicial). Quando referiram-se à sua escolha profissional, relacionada à ela, apareceu ancorada, principalmente, por:

- um *senso prático* do *habitus*, que não sentia um lugar melhor para si do que próximo à música;

- um gosto e interesse pela música baseado em toda a experiência de vida com ela, somados à pressão social e familiar de ter chegado a época de escolher uma profissão ou, somente um curso superior;

- um *senso prático* de vontade de aprofundar os conhecimentos músico-instrumentais e ser reconhecido como um músico ou um grande músico;

- um medo de largar a música e se arrependem mais tarde, como já viram acontecer com algum personagem conhecido;

- um espelhamento no modo de vida de algum personagem do *capital social* relacionado à música;

Quando falaram de sua escolha profissional, referindo-se especificamente às razões que encontraram para relativizar a *illusio* inicial, optando pelo curso de licenciatura, ela pareceu atender aos seus interesses por que perceberam-na sob as seguintes motivações sociais/individuais:

- possibilidade de inserção no campo musical acadêmico sem subordinação exclusiva ao estudo da música erudita;

- possibilidade de ingresso em um curso de música cuja credencial abre mais portas de emprego, segundo foram informados ou já sentiram em mercados que trabalharam;

- possibilidade real de ingresso em um curso superior de música, frente à barreira (músico-instrumental) dos testes específicos anteriores ao vestibular;

- possibilidade de coroar os estudos musicais de longa data com um curso superior;

- possibilidade de convívio com pessoas e assertivas mais ecléticas quanto ao que significa música e ser músico (presente em n^o reduzido de calouros);

- aprender psicologia da música e outras disciplinas que tratam especificamente de como ensinar música, coisa que despertou a curiosidade e/ou foi necessária no mercado de trabalho;

Uma razão efetiva de ingresso no curso de licenciatura que mereceu destaque, circunscrita no terceiro ítem acima, especialmente entre alguns calouros mais jovens e que nunca haviam trabalhado com música, foi o fato de entrarem

por encaminhamento. Sem muita noção real da diferença que faz estar fazendo um curso ou outro (portanto, representantes daqueles a quem esse capital cultural não foi ofertado na trajetória até o curso), guiaram-se por um personagem que, freqüentemente, passou a fazer parte de suas vidas alguns meses antes do vestibular, qual seja, o professor preparador de teste específico.

Com base, quase exclusivamente, em suas habilidades musicais instrumentais (conteúdo do teste), este direcionou-lhes para inscreverem-se e concorrer no curso de licenciatura, dissuadindo-os de qualquer idéia de fazer o bacharelado. Foi impressionante a entrega de alguns calouros para com esse profissional, sendo ele uma ponte, que se destacou entre a distância do espaço social dos estudos musicais anteriores e o espaço social do campo acadêmico pretendido.

Isso corroborou na identificação do elitismo deste último frente à distribuição de seu *capital intelectual*, de maneira geral, forjando a intervenção desse personagem, de alguma forma, já 'iniciado'.

Outra conclusão importante que vale a pena registrar, conforme o respaldo teórico desse trabalho permitiu-me valorizar cada vez mais, como altamente importante na escolha da profissão, refere-se à imagem social do grupo de inclusão futuro. Essa característica apareceu, muitas vezes, mais destacada do que a consciência do *ofício* ou do *trabalho* que vem no pacote geral.

No caso desse estudo, como já mencionei e repito, apareceu associada ao *carisma* do mundo da arte, da sensibilidade e da cultura. Esse *capital simbólico* apareceu especialmente valorizado nos depoimentos. As expectativas de viverem sob esse pertencimento apareceram como unanimidade no grupo, podendo, esse *espaço social*, sem débitos, ser descrito como uma grande sala de estar na qual *habitus e o estilo de vida* dos calouros reconheceram como um lugar para si, no momento de escolha.

Contudo, nem todos senta-se da mesma *posição*. Grande parte dos calouros mais jovens, que optaram pela licenciatura em música, nessa mesma grande sala desejada por todos, possuía um *sentido do jogo* acadêmico com eco no desejo de aprofundar o capital cultural músico-instrumental, como já mencionei

anteriormente, e reconhecer-se e ser reconhecido como músico, vinculando-se às recompensas sociais debitadas à essa identidade.

Entre os que apostaram nela mediante essa *posição*, estiveram aqueles que mais titubearam entre os dois cursos oferecidos na universidade, aqueles que excluíram-se do bacharelado em razão das habilidades musicais exigidas no teste específico, aqueles que se excluíram do bacharelado por não encontrarem sentido no seu tipo de repertório e aqueles que queriam aproveitar sua experiência de ingresso para conhecer mais os meandros do campo acadêmico da música.

Outra conclusão que merece ser destacada relacionou-se com o sentido de profissão e *trabalho*: frente ao conceito de profissão apresentado por alguns membros do grupo pesquisado, a carreira universitária escolhida, inicialmente, parece não ser uma escolha “profissional” feita por eles, visto que fica claro que o intuito é estar convivendo no ambiente das artes, da cultura e, especificamente, da música e dos saberes a esse respeito, circunscritos no *capital institucionalizado* da academia, mas o *sentido do jogo mantém-no* como uma espécie de *hobby*.

Essa foi mais uma motivação social/individual que encontrei, ou seja, a consideração do curso como abrigo para qualificar a vida cultural (de forma gratuita), mas sem vínculo aparente direto com o exercício de algum ofício relacionado a ele, no momento da escolha. Nesses casos, ela apareceu vinculada, principalmente, ao investimento na realização pessoal expressa na vontade de aprender mais música, cogitando a possibilidade de viverem no futuro (ou presente) de outra atividade que não da música. Isso evidenciou-se especialmente entre os alunos cujas famílias detinham maior *capital econômico* sendo-lhes, por isso, no momento da escolha e do ingresso, facultada a necessidade de trabalhar para sobreviver e pensar a esse respeito imediatamente.

As identidades de músico e de professor constantemente estiveram presentes no grupo e, na maioria das vezes, circunscritas na mesma pessoa. À identidade de músico, os calouros, pareceram reconhecer desde o início de seus estudos musicais.

Já a identidade de professor, para alguns, pareceu já ser consolidada, para outros, incipiente - sendo 'despertada' a partir do poder simbólico dos saberes pedagógico musicais, mais sensivelmente após o grande divisor de águas que foi o ingresso no curso. Alguns calouros, ainda, pareceram-lhe refratários.

Entre esses últimos (uma pequena parcela, porém existente) os calouros que nunca haviam trabalhado com música, e àqueles cujo curso chegou como uma porta aberta para aprofundar os conhecimentos musicais, a identidade de músico foi sensivelmente predominante, sendo, em alguns casos, dramáticos os primeiros momentos no curso de licenciatura onde a identidade de professor pareceu mexida pela primeira vez, relativizando veementemente a identidade de músico - *illusio* inicial com a música.

Ressalto ainda, como motivação para a escolha do curso de licenciatura em música aquela que se deu justificada pela vontade e/ou necessidade de qualificação frente à prática do trabalho com a música, com significativas remissões, portanto, à identidade de professor.

Nesses casos, o curso foi escolhido por ser uma porta aberta para melhorar a competência e a autoridade no ofício docente e se deu especialmente entre os alunos que já trabalhavam nesse ofício (em escolas ou de forma autônoma), ou em uma alguma outra atividade musical que quisessem associar ou substituir por essa.

Considero que os dados obtidos através desse estudo, e demais estudos semelhantes, possam ser importantes e úteis para a educação musical, na medida em que possam servir como exemplo de um dos muitos pequenos universos que possui dentro de si. E também para as discussões dentro das reformas curriculares, presentemente em processo de construção na universidade. O trabalho de pesquisa com estudantes universitários não é ainda grande no Brasil. Considerando as idiosincrasias de cada lugar e o interesse da área de educação musical por sua população discente do ensino superior, parece que há um continente considerável a ser pesquisado, na perspectiva de verificar como podem estar se relacionando os cursos, com a população que por eles se interessa e vice-versa.

A partir desse estudo, considero que um trabalho semelhante, que tratasse das motivações e expectativas dos alunos ingressos no curso de bacharelado, na mesma instituição, ser-lhe-ia complementar. Também estudos de representações sociais dos cursos (existentes dentro dos próprios cursos de música, em primeiro lugar e fora deles, subseqüentemente) bem como da história social e comparativa de suas criações poderiam colaborar para a melhor compreensão de suas diferenças (velhas ou atuais) e dar-lhes um bom prognóstico nas discussões de novos rumos.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 1998.
- BERGER, P.L. e LUCKMANN, T. *A Construção Social da realidade*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BOHOSLAVSKY, R. *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. Trad. José Maria Valeije Bojart. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Trad. Maria Elizabeth Lucas. *Em Pauta*. Porto Alegre, v.11, n..16/17, 2000, p.147-175.
- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. Gostos de classe e estilos de vida. In: Ortiz, Renato (org) – *BOURDIEU*, Coleção Cientistas Sociais. N ° 39. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *La Distinction*. Critique sociale du jugament. Paris: Minuit, 1979.
- _____. *Le Sens Pratique*. Paris: Minuit, 1980.
- _____. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. DIFEL/Bertrand Brasil, Lisboa/Rio de Janeiro, 1989.
- _____. *Razões Práticas, Sobre a Teoria da Ação*. Campinas: Papyrus, 1997.

CABRAL, B. A. V. A Relação Bacharelado - Licenciatura e a Natureza da Prática Pedagógica em Artes. I SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL. *Anais...*, Salvador, 1997.

CARMO, P. S. *O Trabalho na Economia Global*. Coleção Polêmicas. São Paulo: Moderna, 1998.

CERESER, C. M. *A Formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COHEN, L.; MANION, L. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994.

COX, P. The Professional Socialization of Music Teachers as Musician and Educators. RIDEOUT, Rogers (Org.). *On the Sociology of Music Education*. Norman: University of Oklahoma. 1996, p. 113-120.

CUNHA, M. I. e LEITE, D. B. C. *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder dentro da Universidade*. Campinas: Papyrus, 1996.

DEL BEN, L. Situação dos cursos de música no Rio Grande do Sul: relato de uma experiência. *Revista da Fundarte*. Ano 3, v. 3, n.5. Montenegro, Janeiro a Junho de 2003.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidade sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1997a.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. et. al. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 1997b, p. 43-52.

ENGUIITA, M. F. A Ambigüidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 1991, p.41-61.

FREIRE, V. A. Currículos de música e culturas brasileiras. IX ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais...*, Belém, 2000, p. 133-141.

GATTAZ, H. A. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, J. C. S. (Org.). *(Re) Introduzindo a história oral no Brasil*, São Paulo: Xamã, 1996, p. 135-140.

HENTSCHKE, L. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 53-56, março, 2003, p. 53-55.

JENSEN, K. Introducción: El cambio cualitativo. In: JENSEN, K; JANKOWSKI, N. W. (Eds.). *Metodologias cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch, 1993.

JOHNSON, A. G. Dicionário de Sociologia. Guia prático da linguagem sociológica.

Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A Construção do Saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LOURO, A. L. *Os Professores de Instrumento Atuantes na Universidade*: um estudo sobre a construção de suas identidades profissionais. XIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. *Anais...*, 2001, p.43 a 48.

_____. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para diálogo. *Revista da ABEM*, n. 8, março de 2003, p. 101-105.

_____. Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NANNI, F. Mass Media e Socialização Musical. Trad. Maria Cristina Lucas. *Em Pauta*. Porto Alegre, v.11, n..16/17, 2000, p.109 a 143.

OLIVEIRA, A. Currículos de música para o Brasil 2000. IX ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais...*, Belém, 2000, p.5-17.

OLIVEIRA, J. Os cursos de artes frente as diretrizes previstas pela nova LDB (Art. 53, inciso 2). I SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL. *Anais...*, Salvador, 1997, p. 9-12.

PADRÓS, E. S. (coord) SILVA, M.; PRADO, F.; HENRIQUE, F.da R.; MELO, J. E. Perfil dos Vestibulandos de História. *Jornal Folha da História*. Maio de 2001. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PIRES, N. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, n. 9, setembro de 2000, p. 81-89.

PRADO, F. D. *Acesso e Evasão de Estudantes de graduação*: a situação do curso de Física da USP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida*: uma Escola de infância de Reggio Emilia. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, S. G. e LIMA, E. R. O secundarista e o processo de escolha da profissão. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 77, n. 185, p. 191-219, MEC-INEP, 1996.

REQUIÃO, L. P. de S. *Saberes e Competências no âmbito das Escolas de Música Alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Dissertação de mestrado. Centro de Letras e Artes, UNIRIO. Rio de Janeiro, 2001.

ROBERTS, B. "Music Teacher Education as Identity Construction". *International Journal of Music Education*, 18, Londres 1991, p.18-39.

STAKE, Robert. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *Handbook of Qualitative Research*. 2 ed. London: Sage Publications Inc., 2001.

TRAVASSOS, M. E. Redesenhando as Fronteiras do Gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Ano 5, n.11. Porto Alegre, 1999, p.119-144.

_____. Vocações Musicais e Trajetórias Sociais. *Cadernos de Colóquio*. Programa de Pós-graduação em Música UNI-RIO, Rio de Janeiro: 1999, p. 7 a 12.

_____. Perfis culturais de estudantes de música. In: IV Congresso da Seção Latino Americana da Internatinal Association for the Study of Popular Music. Cidade do México, 2002.

SANTOS, F. F. ; NORONHA, A. B. Estudo do Perfil dos Alunos Evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Campus Riberão Preto. V SMEAD. Junho/2001. São Paulo, 2001.

SILVA, W. M. *Motivações, Expectativas e Realizações na Aprendizagem Musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

SILVA, S. Uma investigação inicial sobre questões da vida universitária entre estudantes de música. *Revista Música Hoje*, n. 8. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2002, p. 62-77.

SLOBODA, J. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. 5. Ver. Print. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SOARES, D. H. P. *O Jovem e a Escolha Profissional*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1985.

_____. *A Escolha Profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA, J. Contribuições Teóricas e Metodológicas da Sociologia para a Pesquisa em Educação Musical. V ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais...*, Londrina, 1996. p.11-39.

_____. Da formação profissional em música nos cursos de licenciatura. I SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL. *Anais...*, Salvador, 1997, p.13-20.

SOUZA, J. Da Formação em Música nos cursos de Licenciatura. X ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais...*, Uberlândia, 2001, p. 85-92.

SOUZA, R. P. *Nossos Adolescentes*. 3. Ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

STEVENS, G. *O Círculo Privilegiado*: fundamentos sociais da distinção arquitetônica. Trad. Lenise Corrêa Garcia Barbosa. Coleção Arquitetura e Urbanismo. Brasília: Editora UNB, 2003.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso*: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de licença junto à COMGRAD para realização da pesquisa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PPG/MÚSICA
Mestranda: Ana Lidia da Fontoura Prates
Orientadora Prof^a Dr^a Jusamara Souza

Il m^a Sr^a

Prof^a Dr^a Luciana Del Ben

Digníssima Coordenadora do Curso de Música COMGRAD

Venho por meio desta solicitar permissão para realizar os contatos necessários junto aos ingressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a efetivação de minha pesquisa de mestrado. O referido trabalho tem por objetivo geral, investigar os porquês apresentados por eles quanto à escolha profissional que fizeram. Tal contato envolverá entrevistas individuais e o acesso a dados documentais disponíveis como idade, local de origem, ingresso na Universidade. O trabalho está sob a orientação da Prof^a Dr^a Jusamara Souza.

Desde já agradeço pela atenção dispensada

Ana Lidia da Fontoura Prates

Prof^a Dr^a Jusamara Souza
Orientadora

Anexo 2. Carta-convite aos ingressos do curso de licenciatura em música para participação da pesquisa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PPG/MÚSICA
Mestranda: Ana Lidia da Fontoura Prates
Orientadora Prof^a Dr^a Jusamara Souza

Prezado (a) estudante do Curso de Licenciatura em Música,

Sou aluna do **Mestrado em Educação Musical** na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estou propondo uma pesquisa cujo interesse é a população de **licenciandos ingressos no ano de 2003**. A educação musical, bem como outras áreas do conhecimento científico, vêm paulatinamente procurando a proximidade e valorização das pessoas que com ela estão envolvidas, através da **pesquisa** científica.

No entanto, ainda são escassos os dados disponíveis, dentro da literatura brasileira, sobre o público que a escolhe profissionalmente (suas motivações, trajetórias, expectativas, desejos, sonhos, realidades e perspectivas).

Nesse sentido, gostaria de convidá-lo (a) a participar da pesquisa e de contar com sua disponibilidade para entrevistá-lo (a) individualmente. As entrevistas serão marcadas conforme sua disponibilidade de horário e local de preferência.

A **privacidade** das informações e o **anonimato** serão mantidos de acordo com os procedimentos **éticos de pesquisa**.

Preencha a ficha em anexo e deposite-a na urna.

Atenciosamente

Ana Lidia da Fontoura Prates

Mestranda do PPG em Música da UFRGS

Para seu contato:

Ana Lidia Prates

E-mail : aliprates@pop.com.br

Fone: (51) 33-12-31-34

Anexo 3. Ficha-resposta à carta-convite/pesquisa/mestrado

Ficha-resposta à carta-convite/pesquisa/mestrado

Nome..... Idade.....

Telefone..... Celular.....

E-mail.....

Endereço..... Cidade.....

 Aceito participar da pesquisa **Não aceito** participar da pesquisa

Anexo 4. Agradecimento

UFRGS

PPG/MÚSICA/2003

Mestranda Ana Lidia da Fontoura Prates

Orientadora Prof^a Dr^a Jusamara Souza

Prezado aluno (a),

Este é em agradecimento pela sua disponibilidade em responder ao convite com relação a pesquisa que estou realizando. Àqueles que aceitaram participar, comunico que, durante esta semana e seguintes, estarei dando início aos contatos para o agendamento e realização das entrevistas. O contato será feito via e-mail e/ou telefone.

Atenciosamente

Ana Lidia da Fontoura Prates

Aluna de Mestrado do PPG/MUS/UFRGS/2003

Ao seu dispor:

Ana Lidia Prates

E-mail: aliprates @pop.com.br

Fone: (51) 73-15-32-54

Anexo 5- Roteiro das Entrevistas

Bloco I . Da escolha do Curso

1. 1- Por que você escolheu o curso de Licenciatura em Música?
1. 2- Em que momento de sua vida decidiu optar pelo curso que optou?
1. 3- A Licenciatura em Música foi a sua primeira opção no vestibular? Sim, não, por quê?
1. 4- Fora vestibular para licenciatura em música, pensou em outros cursos? Quais? Por quê?
1. 5- O que se lembra como marcante nessa época com relação a isso? E antes?
1. 6 - Que pessoas você se lembra que foram importantes nesse seu caminho? Quem eram elas? O que faziam especificamente? Onde trabalhavam? Por que foram importantes para você?
1. 7- Alguém toca ou é, de alguma forma ligado à música sua família?
1. 8- Por que você escolheu o curso de licenciatura em música e não o bacharelado?

Bloco 2. Da atuação Profissional

2. 1- Você já ganhou dinheiro com música? Como?
2. 2- Você já trabalha? Onde? O que faz especificamente? Onde já trabalhou?
2. 3- Você conhece alguém? Quem te chama a atenção nesse ramo? Por quê?
2. 5- Você acha que sua profissão dá dinheiro?
- 2.6- Tem idéia de quanto ganha um professor de música ? Quem conhece nessa área? O que faz?

Bloco 3- Das perspectivas

- 3.1- O que espera encontrar nesse curso que escolheu?
- 3.2- Qual mercado de trabalho você tem idéia que se encontra para quem se termina o seu curso?
- 3.3- Quais são os seus planos quando depois que se formar no curso?

Capítulo 4- além da academia – que idéia de profissão

- 4.1- O que é uma profissão para você? Como se sente em relação a que você escolheu?
- 4.2- *O que você acha que mais agrada às pessoas para que sigam a profissões da música?*

4.3 *O que mais lhe agrada na profissão que escolheu?*

4.4- A música foi um hobby para você? Por quê?

4.5- Muitas pessoas estudam música, mas nem todas escolhem-na como campo profissional. Por que você escolheu?

4.6- Como os outros percebem a profissão que você escolheu? O que já lhe disseram sobre? Como você trabalhou e trabalha com isso?

4.7 Como você imaginava que eram as pessoas que iria encontrar no curso?

4.8- Poderia, para nosso próximo encontro, trazer coisas que te chamam a atenção relacionadas à profissão que optou como, figura, foto, cena ou qualquer coisa que relacione-se com você, e seu desejo do que gostaria de fazer profissionalmente?

a) Por que você escolheu?

b) O que lhe parece mais importante nesse material?

c) Qual relação faz disso com seu curso de escolha?