

ANÁLISE DO PERCURSO FORMATIVO DE UM PROFESSOR DE MÚSICA

Robson Ribeiro
UFPB/IFPE
robson.ribeiro@gmail.com

Comunicação

Resumo: Discutimos neste texto as múltiplas influências que incidem sobre a formação do professor de música. Para tanto, descrevemos o percurso formativo de um professor de música do ensino médio integrado. Esta discussão faz parte de um estudo mais amplo, uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é investigar as concepções e práticas curriculares de três professores de música que atuam no ensino médio integrado de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), mas somente um destes professores aparece aqui. Os dados apresentados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas presenciais e por e-mail. A análise dos dados revelou uma ampla diversidade de influências na trajetória da formação do professor em destaque, evidenciando um afastamento de suas concepções e práticas curriculares em relação às disposições do *habitus* conservatorial. De maneira geral, esse afastamento pode ser creditado à reflexão do professor sobre sua própria prática.

Palavras chave: percurso formativo, professor de música, *habitus* conservatorial

O professor EP¹

E eu acolhia todo mundo, porque eu entendo que a escola... a música na escola, ela tem que ser para todos. Ela não pode ser para os talentosos, para os iluminados, para os que têm o dom, para... Não! Para mim, a música na escola tem que ser para todas as pessoas.

(PROFESSOR EP, entrevista em 24/08/2016)

Todos podem responder [à música] e, de alguma maneira, estar envolvidos com ela. A música estimula a imaginação; ela engaja o intelecto. E ela faz isto através de sons, não através de palavras sobre sons.²

(PAYNTER, 1983, p. 27)³

¹ Por questões éticas, a identidade do professor será preservada e o IF não será identificado. Por esta razão, também, menções a lugares e pessoas, nas falas do professor EP transcritas neste trabalho, serão substituídas por termos que não permitam sua identificação.

² Everyone can respond to it [music] and in some way be involved with it. Music stimulates the imagination; it engages the intellect. And it does this through *sounds*, not through words about sounds.

³ Em todos os casos de citação de texto em língua estrangeira, a tradução é nossa.

Podemos imaginar um *continuum* das práticas de ensino de música no qual, de um lado, situam-se as práticas fortemente ligadas ao modelo conservatorial (VIEIRA, 2004), ou seja, práticas de ensino produzidas pelo *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014), e, do outro lado, práticas que se afastam totalmente desse modelo. Ao longo deste *continuum*, entre um extremo e outro, encontraremos práticas que incorporam em graus diferentes os pressupostos do modelo conservatorial. Se Bourdieu (2009, p. 93) estiver certo em relação à maneira como o *habitus* produz as práticas, conformando-as à semelhança das situações passadas que lhe deram origem, podemos supor que as práticas de ensino de música fortemente ligadas ao modelo conservatorial são relativamente uniformes, ou, como diria Bourdieu, tendem à “homogeneidade”. Queiroz (2015, p. 208) parece referir-se a esta uniformidade quando diz que existe um “monocurriculismo” impregnado na base das instituições de ensino formal de música, dos cursos técnicos ao nível superior. Contudo, podemos imaginar também que, à medida que as práticas se afastam do poder conformador do *habitus* conservatorial, elas vão se diferenciando, ganhando contornos próprios e inusitados⁴.

O percurso formativo do professor EP, conforme a descrição e a análise que serão feitas adiante, revela que são muitas e diversificadas as influências que atuam na formação do professor de música. Esta discussão faz parte de um estudo mais abrangente, uma pesquisa de mestrado em andamento⁵, cujo objetivo é investigar as concepções e práticas curriculares de três professores de música que atuam no ensino médio integrado de um Instituto Federal de Educação (IF). Vamos, então, conhecer o professor EP, examinando alguns aspectos dos percursos pelos quais passou na sua formação como músico e como professor.

Apesar de ter estudado em instituições formais de ensino de música, de estilo conservatorial, o professor EP declara-se um “pianista popular”⁶. Antes, porém, de ter frequentado essas instituições, e de maneira semelhante à maioria dos músicos populares, ele

⁴ Alguns exemplos de práticas diferenciadas de ensino de música na Inglaterra são descritas por Mills (2007).

⁵ Trata-se de um estudo multicaso cujos dados foram coletados através de entrevistas (presenciais e por e-mail) e observações de aulas. Também coletamos documentos institucionais para análise (PPCs de cursos técnicos integrados). Neste texto, fazemos referência apenas aos dados das entrevistas.

⁶ Os aspectos biográficos da formação do professor EP foram compilados a partir das entrevistas presenciais (24/08/2016 e 8/12/2016) e da entrevista por e-mail (18/04/2017). As fontes somente serão indicadas nos casos em que houver citação direta.

começou a tocar um instrumento musical muito cedo, adquirindo conhecimento e habilidades através de práticas informais de aprendizagem de música (GREEN, 2004, p. 225; 2008, p. 5). O professor EP descreve seu percurso formativo da seguinte maneira:

Comecei aprendendo violão “de ouvido” (sem escrita musical), com meu tio, aos nove anos. Aos 15 anos, comecei a estudar piano [em uma escola técnica de música de nível médio, de estilo conservatorial]. Depois, entrei na [universidade, no curso de licenciatura em música], aos 19 anos. Aos 34, [cursei o] mestrado na [universidade de outro estado]. Aulas particulares, fiz com [um professor de piano da cidade], mas quando já estava licenciado. Tive aulas, paralelamente à [graduação], de contraponto modal, tonal e atonal com [uma professora especialista nessa área]; harmonia popular e jazzística, bem como arranjo, com [um professor especialista nessa área]. (PROFESSOR EP, e-mail de 18/04/2017)

O início da formação musical do professor EP ocorreu de maneira muito semelhante à cena descrita por Penna (2015, p. 56-58): “O ‘violão de ouvido’ é uma forma popular de aprendizagem prática da música, característico de pessoas que aprenderam por conta própria, observando os outros tocarem: olho no braço do violão + ouvido em ação”. Ficamos sabendo, por esta autora, que “esse tocar de ouvido pode ser responsável pela formação de músicos com práticas verdadeiramente ricas” (PENNA, 2015, p. 57). Porém, mesmo tendo iniciado assim, o professor EP decide ingressar no sistema formal de ensino de música, matriculando-se alguns anos mais tarde numa instituição de estilo conservatorial que oferecia cursos técnicos de nível médio. Nesse contexto, um fato singular a ser notado no discurso do professor EP é que ele afirma que seu interesse em estudar em uma escola de música não foi, em primeiro lugar, o aprendizado do instrumento:

Meu interesse maior, quando entrei numa escola de música, era poder escrever uma partitura para que um músico tocasse exatamente o que eu queria. Sempre fui curioso a respeito dos instrumentos que eu não tocava. Sempre quis escrever para esses instrumentos. Mesmo antes de estudar arranjo, eu já experimentava escrevê-los, por tentativa e erro, e conversando com os instrumentistas e cantores também. Quando eu participei de um coro pela primeira vez, tive logo vontade de escrever arranjos vocais e tentar copiar a “linguagem” que ouvia na música coral. (PROFESSOR EP, e-mail de 18/04/2017)

A curiosidade a respeito da notação musical, que o levou aos estudos formais de música, parece ter conduzido o professor EP na direção oposta à da maioria dos músicos populares, pois, conforme Green (2004, p. 231), “partituras muito raramente são usadas na música popular”, porque nesse contexto “o meio principal de aprendizagem e transmissão da música é através de gravações”⁷. No entanto, diferentemente de Green, outros autores apresentam uma descrição menos restrita do uso da notação musical no meio popular:

A aprendizagem de música popular é tão variada que não é fácil determinar um papel específico para a leitura e escrita de música. Para aqueles que aprendem em bandas de garagem, ou “durante o voo” em grupos de improviso, o papel da notação não existe ou é mínimo. Entretanto, para aqueles que criam musicais para o palco, habilidades de notação são necessárias para criar partituras e partes instrumentais.⁸ (RODRIGUEZ, 2004, p. 19)

Na verdade, percebemos que a busca do professor EP pela notação, mais precisamente a habilidade de “escrever uma partitura”, partiu da necessidade de expressão de ideias musicais próprias, não tanto da necessidade de aplicá-la ao estudo do instrumento, seja ele popular ou erudito. Suas primeiras experimentações com a escrita para instrumentos, “por tentativa e erro”, e sua imediata “vontade de escrever arranjos vocais”, copiando a “linguagem” da música coral que acabara de conhecer, indicam que o professor EP, desde o início de sua formação musical, partilhava da ideia de que fazer música – compor música – era algo natural:

Fazer música é a coisa mais natural para os seres humanos. Mesmo agora, quando olhamos para trás no século XX, com seu extraordinário repertório de realizações científicas, por todo o mundo as pessoas continuam criando canções e danças intuitivamente, mais ou menos como elas têm feito por milhares de anos. Somente uma pequena parte da produção diária de música é

⁷ Scores are very rarely used in popular music [...]. [...] the main means of learning and passing on music is through recordings [...].

⁸ Popular music learning is so varied that it is not easy to determine a specific role of music reading and writing. For those who learn in garage bands, or “on the fly” in improvisational ensembles, the role of notation is nonexistent or minimal. However, for those who create stage musicals, notation skills are necessary to create scores and parts.

feita por aqueles que nós chamamos de ‘músicos treinados’.⁹ (PAYNTER, 2008b, p. 146)

Além disso, a ideia de escrever partituras “para que um músico tocasse exatamente o que eu queria”, nos termos do professor EP, evidencia que ele já assumia – inconscientemente, talvez – a premissa de Paynter (2008a, p. 27) de que os materiais musicais – ou seja, os sons – “podem ser explorados e moldados, plasmados em ideias musicais sem grande conhecimento do que outras pessoas fizeram antes”¹⁰. O argumento de Paynter é de que a composição musical é uma atividade para todos, incluindo os alunos das escolas, e que, para exercê-la, não é necessária a aquisição de técnicas musicais avançadas ou um profundo conhecimento teórico. Ao contrário, “você pode – na realidade você deve – simplesmente começar. Você deve começar usando os sons, descobrindo pela experiência o que eles podem fazer por você”¹¹ (PAYNTER, 2008a, p. 27). Assim, já imerso no processo de elaborar suas próprias experiências sonoras, o professor EP sente a necessidade de um recurso que permita registrá-las. Daí sua busca pela notação musical e pela escola de música.

Vimos que a formação musical do professor EP prosseguiu para os estudos superiores de música, numa clara definição de escolha profissional. Os interesses iniciais pela *performance* instrumental e pela composição e arranjos, no entanto, não o levaram a cursar o bacharelado em piano ou em composição na universidade¹². Tomando um rumo diferente, optou pelo curso de licenciatura em música. No nível de mestrado, escolheu a área da etnomusicologia, possivelmente influenciado por suas raízes populares. O professor EP parece aliar no seu percurso formativo tanto os interesses de um músico popular (harmonia popular e jazzística, arranjos) quanto os interesses de um músico erudito (contraponto modal, tonal e atonal, aulas

⁹ It is the most natural thing for human beings to make up music. Even now, as we look back on the twentieth century with its extraordinary record of scientific achievement, all over the world people continue to create songs and dances intuitively more or less as they have done for thousands of years. Only a small part of the daily outpouring of music is made by those we would call ‘trained musicians’

¹⁰ [Sounds] can be explored and moulded, shaped into musical ideas without great knowledge of what other people have done before.

¹¹ You can – indeed you must – just begin. You must start using sounds, finding out by experience what they can do for you.

¹² Na época em que o professor fez sua graduação, a universidade que frequentou não oferecia o bacharelado em composição, apenas o bacharelado em instrumento e a licenciatura em música.

particulares de piano). Isto nos inclina a pensar, como Green (2004, p. 225), que “educação musical formal e aprendizagem informal de música não são, é claro, esferas totalmente separadas. A distinção entre elas é algumas vezes nebulosa e muitas pessoas experimentam aspectos de ambas”¹³.

Em relação à sua atuação como músico, o professor EP relatou que trabalhou principalmente como “músico da noite”, tocando piano em festas, bares, cerimônias de casamento, recepções e outros eventos congêneres. Outra atuação importante como músico, embora não tão frequente, era feita em estúdios, onde trabalhou como instrumentista, arranjador e diretor de produção. Também atuou como regente de coro em escolas particulares, dirigindo coros infantis, juvenis e adultos, sempre com público “não-musicalizado” (termo usado por ele para explicar que as pessoas que participavam dos coros não tinham recebido nenhum tipo de educação musical formal). Insatisfeito com os rumos estéticos da música popular atual, especialmente aquela mais ligada às mídias, e já bastante experimentado nas incertezas da remuneração do músico instrumentista que trabalha com eventos – “tem meses que você recusa casamentos, eventos, [...] e tem meses que você não tem nada para tocar” (PROFESSOR EP, entrevista em 8/12/2016) –, o professor EP decidiu que seu sustento financeiro viria do ensino¹⁴. Começou sua carreira nessa área antes mesmo de concluir a licenciatura, atuando como professor de música do ensino fundamental em escolas particulares. Ficou nessa função durante 11 anos, trabalhando em duas escolas de alto padrão, até seu ingresso no IF, em 2010. Desta forma, no momento da coleta de dados para esta pesquisa, revelou que sua atuação como músico era bem mais restrita do que há dez anos. Segundo ele, a opção pelo ensino, mais especificamente após a entrada no IF, cuja remuneração em geral é melhor do que a de outras redes de educação básica, proporcionou-

¹³ Formal music education and informal music learning are not, of course, totally separate spheres. The distinction between them is sometimes blurred, and many people experience aspects of both.

¹⁴ Este perfil de atuação profissional, que, por causa dos trabalhos intermitentes, acomoda simultaneamente múltiplas atividades, é comum a muitos músicos que não possuem um trabalho formal. De acordo com Segnini (2011, p. 185), são justamente as “múltiplas atividades” que possibilitam a permanência destes profissionais no campo da música, caracterizando suas trajetórias e reafirmando a angústia provocada pela incerteza da profissão em relação ao futuro. Esta autora revela que “tocar na noite” é uma das formas recorrentes de atividade informadas pelos músicos sem trabalho formal, sempre considerada “exigente, mal remunerada, instável”.

lhe uma segurança financeira para que “só fizesse trabalhos como instrumentista, ou como arranjador, ou regendo, ou qualquer coisa nesse sentido, que [ele] quisesse, que [ele] tivesse gosto pelo que estava fazendo, e não que [ele] tivesse que fazer por pura e simples necessidade financeira” (PROFESSOR EP, entrevista em 8/12/2016).

O professor EP mostra-se bastante seguro de suas escolhas musicais e profissionais. Revela ter consciência das várias influências presentes na sua formação, às vezes antagônicas, e reconhece que essas influências não são neutras, pois algumas delas baseiam-se em pressupostos sobre música e educação musical que tendem a estabelecer noções pretensamente universais de validade ou qualidade musical, geralmente ligadas ao modelo conservatorial. Quanto ao conhecimento dessas influências, vejamos, por exemplo, sua resposta quando indagado sobre como decidiu ser um pianista popular:

Eu não sei se eu decidi, acho que eu percebi e me admiti como tal. Por algum tempo, pensei em ser concertista, quando estudava piano, e os professores incentivavam muito essa ideia, “desincentivando”, por outro lado, meu viés de músico popular e meu interesse por arranjo. Vi que a vida do pianista de concerto não seria das mais fáceis: estudar 8 a 10 horas por dia (coisa que eu NUNCA fiz), ter alguém que desse suporte financeiro para que você pudesse estudar até certa idade... Eu desejava minha independência, minha autonomia financeira em relação aos meus pais, e por isso, vi que a música popular seria mais “imediata” do ponto de vista econômico. Quando se nasce pobre, não dá para pensar em começar a ter o próprio sustento lá para os 25, 30 anos de idade. Ademais, eu vivenciava a música popular dentro de casa (através do meu pai, que é músico amador, meu tio também, além de amigos deles que frequentavam minha casa e tocavam com meu pai). **A música erudita era como aprender outra língua; a música popular era minha língua materna. Então, depois de certo tempo eu percebi que ser músico popular não era menos que ser músico erudito; era música do mesmo jeito, com certas especificidades.** (PROFESSOR EP, e-mail de 18/04/2017, grifos nossos)

Há, certamente, muita discussão interessante possível de ser feita a partir deste parágrafo do professor EP. Sem querer alongar demasiadamente a análise do seu percurso formativo, faremos apenas duas observações, baseadas no que o professor EP escreveu. A primeira delas diz respeito à atitude dos professores de piano do professor EP, que “desincentivavam” seu viés de músico popular e seu interesse por arranjo, na tentativa de torná-lo um pianista de concerto. Esta forma de pensar e agir é característica do modelo

conservatorial, o qual: desvaloriza vivências musicais informais e deslegitima músicas e práticas musicais que não dependem da notação (PENNA, 2015, p. 52); defende uma posição hegemônica de superioridade cultural da música clássica (GREEN, 1988, p. 11); cria e mantém “mitos” a respeito de seus compositores, suas obras e suas formas de transmissão musical (BURNARD, 2012, p. 19-39); e perpetua-se nos espaços formais de ensino de música através de práticas que configuram um *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014, p. 94). Não é nenhuma surpresa, portanto, que o professor EP descreva essa postura nos seus professores de piano. Que ele tenha conseguido esquivar-se dela, por outro lado, pode ser creditado ao fato de que entrou em ação, na sua história, uma realidade social ainda mais determinante do que a ideologia que nutria suas aspirações de ser um concertista: “Vi que a vida do pianista de concerto não seria das mais fáceis [...]. Quando se nasce pobre, não dá pra pensar em começar a ter o próprio sustento lá para os 25, 30 anos de idade.” Nesse sentido, podemos considerar que, a despeito de todo o *glamour* que envolve a profissão do pianista de concerto e dos mitos perpetuados pelo ensino conservatorial, a realidade social que muitos alunos de piano enfrentam, no Brasil, não lhes permite prosseguir na carreira. Além disso, mesmo quando avançam nos estudos, estes alunos se deparam com um cenário profissional que não é muito promissor para o pianista formado:

Ao [me] formar, passei por uma sensação de incapacidade e desvalorização, pois é difícil encontrar ambientes profissionais que valorizem os conhecimentos adquiridos em um Bacharelado em Piano. Além da dedicação necessária para concluir um curso tão difícil, há uma valorização da figura do pianista virtuoso, fazendo com que outras opções profissionais pareçam “inferiores”. Ainda, trabalhar como tecladista não parece ser atraente, pois apesar de sua semelhança com o piano, os recursos idiomáticos do teclado não possibilitam a mesma riqueza de toques, fazendo com que muitas habilidades adquiridas ao longo do curso tornem-se desnecessárias. O trabalho com ênfase na execução solo não requer uma postura articulada, dificultando a busca em formar grupos musicais. Somando-se a isso, não há orientação quanto à elaboração de projetos para as leis de incentivo à cultura. Diante deste cenário, fazia-me a seguinte pergunta: “por que cursei um Bacharelado em Piano?” (CERQUEIRA, 2010)

Diante de um cenário tão pouco favorável, Cerqueira (2010) descobriu que a maioria (cerca de 75%) dos pianistas formados que participaram de sua pesquisa tinham como principal

atividade profissional o ensino de piano, contra uma minoria (cerca de 25%) que mantinha como principal atividade profissional as apresentações como solista. Assim, no final das contas, a opção do professor EP pela licenciatura em música parece ter sido mais coerente com o cenário que se descortina para a atividade de pianista no Brasil – o ensino.

A segunda observação refere-se ao modo como o professor EP descreve sua participação na vida musical que existia em sua casa: “eu vivenciava a música popular dentro de casa (através do meu pai, que é músico amador, meu tio também, além de amigos deles que frequentavam minha casa e tocavam com meu pai)”. De acordo com Green (2004, p. 228-231), os processos de “enculturação” e “tocar com os pares”, dentre outros, estão diretamente ligados às aprendizagens informais que caracterizam a aquisição de conhecimentos e habilidades na música popular. Esta autora explica que a “enculturação” é a imersão na música e nas práticas musicais dos ambientes nos quais um indivíduo vive ou frequenta. Embora este seja um aspecto fundamental de qualquer aprendizado de música, ela defende que a “enculturação” é mais proeminente em certas práticas de aprendizagem e em certos estilos musicais do que em outros. Já o “tocar com os pares” envolve dois aspectos da aprendizagem entre os indivíduos que participam de um determinado grupo. O primeiro é o compartilhar consciente de conhecimentos e habilidades dentro do grupo, como quando alguém faz uma demonstração de um ritmo, por exemplo. O segundo não envolve nenhum tipo de ensino consciente, como as demonstrações, mas a aprendizagem ocorre através da observação e da imitação durante o fazer musical do grupo, além das conversas sobre assuntos musicais dentro e fora dos momentos e lugares onde o grupo se encontra para fazer música.

É possível perceber tanto a “enculturação” quanto o “tocar com os pares” na descrição das primeiras experiências formativas do professor EP, o que, talvez, de forma lenta e imperceptível, tenha produzido nele a sensação de que “a música popular era [sua] língua materna”, ao passo que “a música erudita era como aprender outra língua”. Notamos nessa forma de descrever as aprendizagens do professor EP a operação dos mesmos tipos de “aprendizagens imperceptíveis e inconscientes de uma primeira educação, ao mesmo tempo, difusa e total”, descritas por Bourdieu e Darbel (2007, p. 104-105) quando se referem à “lenta familiarização” de alguns indivíduos com as obras de arte, o que permite que estes sejam

reconhecidos como “os detentores da maneira correta de consumir os bens culturais”, em oposição aos indivíduos privados dessa mesma familiarização. Contudo, as aprendizagens do professor EP por meio da “enculturação” e do “tocar com os pares” precisam ser vistas do ângulo oposto ao proposto por Bourdieu e Darbel, pois sabemos que estes autores tratam da familiarização com as obras de arte dos museus da Europa, isto é, a assim chamada “arte culta”, não a música ou a arte popular. Portanto, muda-se a perspectiva, mas o princípio continua o mesmo. Ou seja, se tomarmos as produções da música popular também como obras de arte, veremos que elas requerem, da mesma forma que as obras de arte descritas por Bourdieu e Darbel, uma “lenta familiarização” que torne possível sua apropriação. Essa “lenta familiarização” ocorre através da “visita assídua”, do “contato prolongado” com as obras de arte, condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma “espécie de familiaridade global e inconsciente com seus princípios”, tornando-os como que uma “língua materna”. Assim, da mesma forma que um indivíduo privado da familiaridade com as obras de arte da “arte culta” não detém os meios de decifrá-las, assim também um indivíduo privado da familiaridade com as obras de arte da “arte popular” não terá como se apropriar destas. Bowman (2004, p. 33) expressou de maneira muito interessante essas realidades quando afirmou que, para o *outsider*, as músicas do outro “soam todas da mesma maneira”. Ele explica: “Para muitos que não estão familiarizados com as tradições da música clássica, o campo da música clássica aparenta ser estreito e previsível – precisamente a mesma alegação que os devotos dos clássicos frequentemente fazem acerca de outras músicas”¹⁵.

Seguramente, após ter percorrido também os caminhos da formação conservatorial e interiorizado em alguma medida sua ideologia, somente depois de muita reflexão o professor EP deve ter chegado à conclusão de que “ser músico popular não era menos que ser músico erudito; era música do mesmo jeito, com certas especificidades”. Seus questionamentos e reflexões nesse sentido estão associados principalmente aos estudos na área da etnomusicologia, durante o período do mestrado:

¹⁵ For many who are unfamiliar with so-called classical musical traditions, the classical musical field appears narrow and predictable – precisely the same claim devotees of the classics frequently make about other musics.

Eu acredito que a etnomusicologia me torna, de verdade, um professor melhor. Apesar de eu não ter feito um mestrado na área de educação, mas eu acredito que ver o mundo pelos olhos da etnomusicologia me abriu o pensamento para várias coisas, né, inclusive para me desfazer dos meus preconceitos musicais. Para me desfazer completamente, claro que seria impossível, mas para minimizar o efeito dos meus preconceitos musicais. Porque antes de fazer o mestrado, por exemplo, eu tinha como uma, vamos dizer assim, uma meta, ou como referencial, a música de qualidade. **E no mestrado é que eu vim me questionar, através de textos e tudo mais:** De qualidade, para quem? Para que? Por que? Como assim? Quem está definindo o que é qualidade? E aí eu acho que a etnomusicologia me ajudou muito nesse sentido e me ajuda, acredito que... talvez uma das áreas que mais a etnomusicologia tenha interseções é, justamente, com a área de educação musical. E, dentro do próprio mestrado, eu escolhi cadeiras eletivas que tinham a ver com a educação musical. (PROFESSOR EP, entrevista em 8/12/2016, grifos nossos)

Pesquisadores dos campos da antropologia e da etnomusicologia reconhecem a aproximação entre estes campos e o campo da educação musical. Travassos (2001, p. 79), por exemplo, já havia atentado para o fato de existem “aspectos que aproximam os campos da educação musical e da etnomusicologia”, pois as duas áreas compartilham proposições metodológicas, temas e, até certo ponto, o princípio de relativização do juízo estético e de noções culturalmente situadas. Segundo esta autora, “isso torna a área de educação musical, ou parte dela, atenta aos efeitos da naturalização e sacralização de um conjunto de obras como cânone musical”. De maneira semelhante, Queiroz (2010, p. 114) afirma que “uma área que tem estado cada vez mais próxima do campo da educação musical é a etnomusicologia, tendo em vista que seu foco de abordagem está relacionado com a dimensão cultural e social que caracteriza as diferentes facetas do fenômeno musical”. Para este autor, “as concepções acerca da música, estabelecidas a partir de reflexões que inter-relacionam a educação musical e a etnomusicologia, têm nos levado a uma definição abrangente em relação à natureza da música como expressão humana” (QUEIROZ, 2010, p. 118). Se realmente a etnomusicologia ajudou o professor EP a “se desfazer dos [seus] preconceitos musicais”, como ele afirma, talvez tornando-o atento aos “efeitos da naturalização e sacralização de um conjunto de obras como cânone musical”, como discute Travassos, ou levando-o a uma “definição abrangente em relação à natureza da música como expressão humana”, como defende Queiroz, sem dúvida

podemos afirmar que ela, a etnomusicologia, contribuiu para ele tornar-se “um professor melhor”.

O panorama da formação musical e profissional do professor EP que acabamos de descrever permite-nos inferir que, apesar de ter frequentado espaços formais de ensino de música, ele não incorporou as disposições do *habitus* conservatorial. Ou, mais realisticamente, permite-nos inferir que, mesmo tendo-as incorporado em alguma medida, como referido antes, a prática reflexiva possibilitou-lhe uma tomada de consciência a respeito delas e uma transformação dessas disposições – uma “evolução” dos esquemas interiorizados, nas palavras de Perrenoud (2002, p. 82).

A análise dos dados de nossa pesquisa, ainda em curso, aponta para uma ampla diversidade de percursos formativos, práticas de ensino de música e concepções curriculares, corroborando dados de outras pesquisas (PENNA; SANTOS, 2003). Além disso, temos encontrado evidências de que as concepções e práticas curriculares dos professores do ensino médio integrado do IF investigado não se explicam por categorias estanques, não podendo, portanto, ser compreendidas somente a partir de rótulos como “conservatoriais” ou “renovadoras”, ou qualquer outro. Neste sentido, mostram-se mais como uma mescla de diversos fatores, como exemplificado na descrição do percurso formativo do professor EP, geralmente atrelados à formação musical e acadêmica do professor, embora possam apresentar uma tendência à conformação segundo o modelo conservatorial ou um afastamento dele. A pesquisa também tem mostrado que as concepções e práticas curriculares dos professores transformam-se com o tempo, especialmente quando as experiências formativas, que não se encerram com os estudos formais, incluem a reflexão sobre a própria prática¹⁶. Daí a importância de conhecer as trajetórias de formação percorridas pelos professores de música para uma compreensão mais contextualizada de suas concepções e práticas na atualidade.

¹⁶ A reflexão sobre a prática (ou prática reflexiva do professor) tem sido abordada na análise dos dados de nossa pesquisa em consonância com o pensamento de Zeichner (1993). Embora pertinente, o tratamento das ideias deste autor trariam para este texto um foco demasiado amplo, impossível de abarcar nos limites desta comunicação.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2. ed. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOWMAN, Wayne D. "Pop" goes...? Taking popular music seriously. In: RODRIGUEZ, Carlos Xavier (Ed.). *Bridging the gap: popular music and music education*. Reston: MENC, 2004. p. 29-49.

BURNARD, Pamela. *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Perspectivas profissionais dos bacharéis em piano. *Revista eletrônica de musicologia*, Curitiba, v. 13, jan. 2010. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv13/06/perspectivas_bachareis_piano.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

GREEN, Lucy. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.

GREEN, Lucy. What can music educators learn from popular musicians? In: RODRIGUEZ, Carlos Xavier (Ed.). *Bridging the gap: popular music and music education*. Reston: MENC, 2004. p. 225-240.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Farnham: Ashgate, 2008.

MILLS, Janet. Conceptions, functions and actions: teaching music musically. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 18, p. 7-14, out. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/268/199>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

PAYNTER, John. *Music in the secondary music school curriculum: trends and developments in class music teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

PAYNTER, John. Today's music is for everyone. In: MILLS, Janet; PAYNTER, John (Ed.) *Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music education*. Oxford: Oxford University Press, 2008a. p. 25-31.

PAYNTER, John. Making progress with composing. In: MILLS, Janet; PAYNTER, John (Ed.) *Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music education*. Oxford: Oxford University Press, 2008b. p. 144-175.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura; SANTOS, Claudete Gomes dos. Pensando a sala de aula: práticas pedagógicas em Arte no ensino médio. In: PENNA, Maura (Coord.). *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003. cap. 3. Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/publicacoes.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/221/201>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. (Orgs.) *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215. (Diálogos com o Som, v. 2).

RODRIGUEZ, Carlos Xavier. Popular music in music education: toward a new conception of musicality. In: RODRIGUEZ, Carlos Xavier (Ed.). *Bridging the gap: popular music and music education*. Reston: MENC, 2004. p. 13-27.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. À procura do trabalho intermitente no campo da música. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/3895/3576>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 75-84.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições: Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP*, Campinas, v. 15, n. 2(44), p. 141-150, maio/ago. 2004. Disponível em:

<<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/44-dossie-%20vieiralb.pdf>>.
Acesso em: 11 maio 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.