

IDEALIZAÇÕES DO *HABITUS* CONSERVATORIAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE CONCEPÇÕES CURRICULARES DE UM PROFESSOR DE MÚSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

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

Comunicação

Resumo: O texto aqui apresentado analisa algumas concepções curriculares de um professor de música do ensino médio integrado em comparação com as práticas características do ensino tradicional de música produzidas pelo *habitus* conservatorial. As análises fazem parte de um estudo mais amplo, uma pesquisa de mestrado em andamento, através da qual buscamos compreender as concepções e práticas curriculares de três professores do ensino médio integrado de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) localizado na região Nordeste. Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas semiestruturadas e observação de aulas, embora este texto faça referência apenas às entrevistas. Os resultados sugerem um afastamento consciente do professor em destaque em relação às disposições do *habitus* conservatorial.

Palavras chave: *habitus* conservatorial, idealização, currículo

Introdução

Dentre as ideias que Bourdieu construiu em sua teoria sociológica, o conceito de *habitus* tem um lugar de destaque, funcionando como uma “ferramenta do pensamento” para análises em diversas disciplinas das ciências humanas e sociais (BURNARD, 2012, p. 271-273). Bourdieu definiu o *habitus* da seguinte maneira:

[*Habitus* são] sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 60-61, grifos do original)

O encadeamento vertiginoso de conceitos nesta definição confere, à primeira vista, uma sensação de inapreensão de seu significado. Burnard (2012, p. 271, tradução nossa¹) torna as coisas mais claras, ao explicar que o *habitus* é um “senso do que é confortável ou do que é natural”² para as pessoas socializadas em determinados espaços sociais. Este “senso do que é natural” foi explorado por Pereira (2014, p. 91) para investigar porque alguns professores que trabalhavam na reestruturação do projeto pedagógico de um curso de licenciatura em música consideravam que um bloco de disciplinas “não era passível de discussão”, sendo “natural” que essas disciplinas “compusessem a grade curricular de um curso de música”. Seu trabalho examina os pressupostos por trás dessa “naturalidade” e encontra sua origem nas instituições conservatoriais. Ao conjunto dos pressupostos que estruturavam as ações dos professores, Pereira chamou de *habitus* conservatorial.

Neste texto, analisaremos algumas concepções sustentadas por um professor de música do ensino médio integrado, o professor EP³, que evidenciam um afastamento em relação às marcas características do *habitus* conservatorial, conforme descritas por Pereira (2014, p. 93-94). É interessante notar que estas características promovem uma idealização dos professores, dos alunos, dos conteúdos a serem ensinados – e o modo de ensiná-los – e das práticas musicais. Ou seja, o poder conformador do *habitus* conservatorial cria um ideal de professor, um ideal de aluno, um ideal de conteúdo a ser ensinado e um ideal de prática musical. Usaremos estas quatro idealizações nas discussões a seguir.

A idealização do professor

Conforme a descrição de Pereira (2014, p. 93-94), existem duas características do ensino de música marcado pelo *habitus* conservatorial que remetem à atuação do professor: 1) “o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de

¹ Em todos os casos de citação em língua estrangeira, neste texto, a tradução é nossa.

² [...] a sense of what is comfortable or what is natural [...].

³ Por questões éticas, não identificaremos nem o professor nem o Instituto Federal (IF) em que ele trabalha. Informamos, apenas, que o professor EP atua no ensino médio integrado de um IF da região Nordeste, em um campus no interior do estado onde este IF está localizado, sendo o único professor de Arte/Música do campus. Além de professor da educação básica, ele considera-se um “pianista popular”. Sua formação acadêmica inclui a licenciatura em música e o mestrado na área de etnomusicologia.

ofício, exímio conhecedor de sua arte”; 2) “o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor”. Percebemos que estas características descrevem um ideal de professor: o “mestre de ofício”, exímio conhecedor de sua arte, ou seja, alguém cuja formação está completa e que é inteiramente capaz de conduzir seus alunos em qualquer circunstância do processo educativo. Vamos, então, considerar algumas concepções do professor EP sobre a atuação do professor de música, comparando-as com estas características.

Mesmo admitindo já possuir uma longa experiência como professor de música na educação básica⁴, o professor EP reconhece que, às vezes, sua aula não funciona:

Você pode ministrar uma aula sobre os mesmos assuntos, o mesmo assunto, dez aulas seguidas [...] e cada turma, ela tem uma resposta diferente, ela tem uma dinâmica diferente, ela vai funcionar diferente. E eu não tenho... vamos dizer assim, a arrogância de achar que eu vou conseguir trabalhar bem com todas as turmas da mesma maneira. Às vezes eu preciso mudar minha estratégia de maneira radical para poder funcionar com aquela turma, porque são pessoas diferentes e a dinâmica da aula acaba acontecendo de maneira diferente. (PROFESSOR EP, entrevista em 24/08/2016)

Podemos conjecturar que, talvez, o que a longa experiência como professor de música tenha proporcionado ao professor EP foi, justamente, a capacidade e a disposição para mudar suas estratégias em função da dinâmica de cada turma, ao invés de considerar-se um “exímio conhecedor de sua arte”, cujas estratégias devem ser seguidas a qualquer custo. No entanto, se as afirmações do professor EP denotam uma percepção de que ele não se encaixa no estereótipo do “mestre de ofício” ligado ao *habitus* conservatorial, mas, ao contrário, está em contínuo aprendizado do seu ofício, nem por isso suas concepções revelam uma atitude de desvalorização em relação a si mesmo ou à categoria dos professores de música de uma maneira geral. Contudo, o professor EP reconhece que nem sempre existe a devida valorização do professor de música na escola e na sociedade:

⁴ O professor EP iniciou sua carreira como professor de música em 1997, trabalhando em escolas de ensino fundamental com crianças na faixa etária dos 7 aos 11 anos de idade. Está no IF desde 2010.

Trabalhar numa escola de ensino médio é matar um leão a cada dia, porque você tem que viver provando a importância do que você está fazendo ali. [...] Você percebe que o professor de música, eu diria o professor de Artes de um modo geral, ele ainda precisa estar se autoafirmando, sabe, e afirmando para os outros as questões referentes à sua área. Socialmente, ainda não somos reconhecidos como uma disciplina importante. (PROFESSOR EP, entrevista em 24/08/2016)

Em determinadas circunstâncias, a desvalorização social da arte assume formas muito sutis na escola, como quando, por exemplo, uma determinada prática artística é usada como instrumento para atingir objetivos “mais importantes” relacionados a outras disciplinas, ao mesmo tempo em que os conteúdos próprios desta prática artística são desconsiderados. A esse respeito, o professor EP deixa claro que fica incomodado com as propostas frequentes de trabalho conjunto que lhe são feitas por outros professores, em nome de uma suposta interdisciplinaridade, pela posição de subordinação à qual a música é quase sempre relegada:

Eu tenho muito medo de uma palavra chamada interdisciplinaridade. [...] Porque, normalmente, a interdisciplinaridade não acontece de fato. [...] Mas, a interdisciplinaridade, especialmente com música, sempre é: “Ah, a gente está trabalhando... é... plantas ornamentais. Você tem uma música aí que trabalhe alguma coisa de plantas ornamentais, ou música sobre flores, que você pudesse trabalhar?” É sempre uma outra disciplina, entendeu, que quer se utilizar da música como ferramenta. E aí é quando eu digo: “Não! A gente tem conteúdos próprios. Eu não sou ferramenta da história, ferramenta da matemática, ferramenta...”. O professor que quiser fazer isso, use na sua aula, entende? Eu acho que é possível fazer um trabalho interdisciplinar, sim, mas da maneira como as pessoas normalmente concebem, ele não é... a música é uma muleta para as outras disciplinas. E isso eu preciso o tempo todo estar combatendo. (PROFESSOR EP, entrevista em 24/08/2016)

A suposta interdisciplinaridade⁵, descrita e combatida pelo professor EP, nada mais é do que o uso utilitário da música, através do qual ela “é concebida como meio e não como fim, ficando relegada a ferramenta de apoio para o desenvolvimento de outras disciplinas” (SOUZA et al., 2002, p. 64).

⁵ Em casos como os que o professor EP descreveu, não existe uma verdadeira interdisciplinaridade, pois não ocorre a construção recíproca de conhecimentos “entre” as disciplinas (como sugere o prefixo “inter”), apenas a construção de conhecimentos de uma disciplina, com o suporte da outra. A música é um poderoso artefato cultural, versátil o suficiente para ser usada inclusive nestes tipos de situação pedagógica, mas, em nosso entendimento, tais propostas não devem ser equivocadamente tratadas como interdisciplinares.

A idealização dos alunos

Além da idealização do professor como “mestre de ofício”, o modelo conservatorial também cria uma idealização dos alunos, através da qual determina tanto as aptidões daqueles a quem deve se destinar o ensino de música – os talentosos – quanto o tipo de profissional em que devem se tornar – o músico, ou o músico professor. Nesse sentido, Pereira (2014, p. 93-94) afirma que são características do ensino de música marcado pelo *habitus* conservatorial: 1) “o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do ‘talento inato’”; 2) “o músico professor como objetivo final do processo educativo”. O professor EP tem uma posição muito clara sobre quem são os sujeitos a quem se destina a música na escola: “Para mim, a música na escola tem que ser para todas as pessoas.” (PROFESSOR EP, entrevista em 24/08/2016). Através desta fala, percebemos que o professor EP mantém coerência com sua postura filosófica sobre o propósito da educação musical: “nos tornar mais humanos” (PROFESSOR EP, entrevista em 24/08/2016). Ora, se este é o propósito, todas as pessoas deveriam ter o direito de tornar-se mais humanas e, portanto, de estar incluídas no grupo dos sujeitos a quem a educação musical se destina, não só as que possuem o “dom”, ou as que são “talentosas”, como preceitua o modelo conservatorial. “Música não é um dom, mas um direito.” (MILLS, 2007, p. 9).

Antes de tudo, é indispensável considerar que a definição do que vem a ser o “dom” ou o “talento” é uma questão em aberto e que, com mais frequência do que os seus defensores gostariam de admitir, estes termos têm sido usados para descrever supostas características especiais de determinadas pessoas sem que haja uma consistência nas evidências apresentadas, como mostra Schroeder (2004). Esta autora argumenta que a ideia do talento inato faz parte de uma cultura “mitificadora” da figura do músico, disseminada pelo “senso comum” entre as pessoas fora do campo da música, mas sustentada – e reforçada – pelos agentes do campo musical:

Numa visão que poderíamos qualificar de “senso comum”, os músicos (e os artistas de modo geral) têm sido frequentemente tratados como seres humanos especiais, dotados naturalmente de um atributo – definido genericamente como “dom” ou “talento” – que os diferencia da maioria das pessoas comuns. Essa visão um tanto quanto estereotipada, contudo, não é

exclusiva, como se poderia pensar, das pessoas que estão fora do campo musical (os chamados “leigos” em música). Ao contrário, é no próprio campo que as idéias mitificadoras do músico vêm sendo reforçadas a todo o momento, seja através da crítica especializada, dos próprios músicos ou mesmo de muitos educadores (nesse caso, sobretudo pela adoção de procedimentos pedagógicos fundamentados em determinadas perspectivas de desenvolvimento musical). (SCHROEDER, 2004, p. 109)

Além disso, a cultura “mitificadora” da figura do músico recorre frequentemente à premissa do inatismo. No processo, porém, desconsidera todo o jogo de influências formativas que atua, desde muito cedo, na vida desses artistas:

[...] é interessante observar que, embora o talento seja considerado, via de regra, um atributo natural, as informações biográficas dos músicos em questão de certo modo contradizem essa “naturalidade”. Dentre os textos analisados, em todos os casos onde há informações sobre o ambiente familiar e/ou social dos músicos, nota-se que pelo menos um dos pais (às vezes ambos) ou algum parente muito próximo era músico profissional ou amador, ou então o músico teve acesso, desde a mais tenra idade, a um ambiente musical (geralmente uma igreja) de maneira intensiva. (SCHROEDER, 2004, p. 112)

Vamos considerar agora o objetivo da educação musical conservatorial: a formação do músico, ou do músico professor, nos termos de Pereira (2014, p. 93). Somos inclinados a pensar que, caso o objetivo apontado fosse imposto ao processo educativo musical que é feito na escola básica, levaria a um flagrante absurdo, posto que se tornar músico profissional ou professor de música não será, certamente, a escolha de muitos alunos que a frequentam. Ainda que esta seja uma conclusão bastante óbvia, Paynter (1983, p. 27) afirma que muitas pessoas mantêm uma “imagem convencional, limitada e relativamente fixa do Músico”⁶ – provavelmente assumindo a forma de um instrumentista ou cantor – e que, para elas, o papel da escola é “produzir mais músicos (com M maiúsculo!)”⁷. Este autor declara, então, que esta imagem pode ser “suficientemente apropriada para uma faculdade especializada de música, talvez, mas insatisfatória para a escolarização normal onde o currículo deve ser construído com

⁶ [...] conventional, limited and relatively fixed image of ‘The Musician’.

⁷ [...] producing more Musicians (with capital Ms!).

todos os alunos em mente”⁸. A educação musical escolar, então, deve cumprir outro papel, diferente do que preconiza o modelo conservatorial.

A idealização dos conteúdos do ensino

Vimos que o ensino de música marcado pelas disposições do *habitus* conservatorial realiza uma idealização do professor e dos alunos. Podemos observar, também, que existe uma idealização do conteúdo do ensino e de sua forma de ser transmitido, pois são marcas do *habitus* conservatorial: 1) “a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical”; 2) “o individualismo no processo de ensino [...] a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada” (PEREIRA, 2014, p. 93-94). O conteúdo ideal para a educação conservatorial, então, é a música erudita ocidental, ou a música clássica, normalmente acessada e transmitida através do suporte escrito – a partitura. O professor EP mostra-se consciente do peso que a música clássica ainda tem dentro das práticas de ensino de música e da ideologia que ela carrega: “Professores mais tradicionais podem se recusar terminantemente a sequer falar sobre *funk* em sala de aula, simplesmente porque existem... existe um juízo de valor, existem preconceitos.” (PROFESSOR EP, entrevista em 24/08/2016).

Em nossa sociedade circula um “mito”⁹ de superioridade da música clássica em relação às outras músicas, o qual foi historicamente construído e é socialmente sustentado pelas instituições ligadas à tradição conservatorial. É compreensível que aqueles que tomam esse mito por verdadeiro “estejam inclinados a encontrar na tradição musical Europeia a norma e o ideal para toda experiência musical [...] e a ver todas as outras culturas musicais como, na melhor das hipóteses, exóticas ou estranhas”¹⁰ (SMALL, 1984, p. 1). Além disso, também é

⁸ [...] appropriate enough for a specialist music college, perhaps, but unsatisfactory for normal schooling where the curriculum must be constructed with all pupils in mind.

⁹ Para uma discussão aprofundada dos mitos sobre concepções de música e educação musical que circulam no meio musical e na sociedade mais ampla, ver Burnard (2012, p. 19-39).

¹⁰ [It is understandable, therefore, if those of us who are its heirs (which includes not only the Americas and many late and present colonies of Europe but also by now a large portion of the non-western world as well)] are

esperado que as pessoas que defendem a música ligada a essa tradição – a música clássica – tendam naturalmente a descrevê-la como o ideal de música a ser ensinado e aprendido nas escolas, considerando qualquer outra música ou tradição musical como “inferior” ou “indigna” de ser transmitida às futuras gerações. Exatamente por estes motivos o professor EP se referiu às atitudes e concepções dos “professores mais tradicionais” como impregnadas de um “juízo de valor” e de “preconceitos”. É bastante curioso perceber que este mito de superioridade da música clássica, associado à ideia de legitimidade social e cultural que a torna a escolha “natural” para o ensino, mantém uma relação estreita com a concepção tecnicista das teorias tradicionais de currículo, na qual a seleção dos conteúdos não é problematizada, mas “acredita-se existir uma cultura aceita e praticada, indiscutivelmente valorizada, que deve ser transmitida na escola, em nome da continuidade cultural da sociedade como um todo” (LOPES, 1999, p. 63).

Alguns autores têm alertado para as consequências deletérias de uma postura preconceituosa que desconsidera “o discurso musical dos alunos” (SWANWICK, 2003b, p. 66-68), em nome da defesa de uma pretensa superioridade da música clássica, seja na educação básica ou em instituições específicas de ensino de música. O resultado prático de tal postura, muito provavelmente, será uma educação musical que vai gerar desmotivação e frustração:

Devemos levar sempre em conta que o aluno, ao ingressar em aulas de música, já traz um universo musical próprio (e que muitas vezes é justamente o que o move a procurar as aulas), ou seja, ele já ouve e muitas vezes tem bastante familiaridade com um ou vários gêneros musicais específicos. Se for obrigado a ignorar (ou às vezes até desmerecer) esse gênero que lhe é familiar e tentar se expressar através de outro, esse aluno, no mínimo, ficará completamente perdido e desmotivado. (SCHROEDER, 2009, p. 48)

O “mito” da superioridade da música clássica quase sempre anda de mãos dadas com a “supremacia absoluta da música notada”, como vemos na associação destas ideias feitas por Pereira (2014, p. 93). A atribuição de importância dada à música notada frequentemente é vinculada a uma noção de que “saber música” ou “ser músico” é uma prerrogativa exclusiva de

inclined to find in the European musical tradition the norm and ideal for all musical experience [...] and to view all other musical cultures as at best exotic and odd.

quem sabe ler uma partitura (PENNA, 2015, p. 52). Não é difícil perceber que essa é a razão pela qual a maior parte do ensino tradicional de música institui, desde o início dos estudos, as aulas de teoria musical, percepção musical e solfejo: estes são os mecanismos usuais de alfabetização musical dos alunos iniciantes. Embora seja possível argumentar que essa abordagem mostra-se apropriada para o modelo conservatorial, mesmo aí ela tem sido alvo de críticas, as quais postulam que os alunos assim iniciados podem não vir a desenvolver a fluência musical, isto é, existe a possibilidade de que desenvolvam uma tendência a “tocar como se estivessem apenas decodificando sinais”, sem nunca alcançar a significação estética da música (SCHROEDER, 2009, p. 50). Por esse motivo, tem sido defendida com muita frequência a ideia de iniciar os alunos através de vivências musicais que estimulem a audição e os engajem num fazer musical criativo, privilegiando o discurso musical fluente antes do contato com a notação.

De fato, a ideia de trabalhar a fluência musical no início do processo de educação musical não é nova. Swanwick (2003b, p. 68-69) esclarece que essa é a posição adotada por eminentes educadores musicais desde o início do século XX, tais como Orff, Jaques-Dalcroze, Suzuki e, em alguma medida, também Kodály. Para Swanwick, a fluência musical deve ser buscada desde o início, antes mesmo do contato com a notação. Ele defende que “a sequência dos procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever”. Tomando a música como uma forma de discurso, análoga – mas não igual – à linguagem falada, Swanwick argumenta que a aquisição da linguagem musical deveria envolver o aprendiz em vivências musicais com outras pessoas que fazem música, tal como os aprendizes da língua se envolvem em vivências auditivas e orais com outros falantes. Essas vivências, portanto, devem preceder o contato do aprendiz com a representação escrita da música, se é que isso deva algum dia ocorrer, pois muitas tradições musicais sobrevivem sem qualquer tipo de notação.

O professor EP afasta-se dessa “supremacia da música notada” ao trabalhar com gêneros musicais populares¹¹, a partir de uma perspectiva que poderíamos caracterizar como

¹¹ No período da observação de aulas, o professor abordou o frevo e o choro. Ainda que esses dois gêneros específicos, mais do que outros gêneros populares, talvez, sejam muito dependentes da notação musical, a abordagem do professor EP não usou, em nenhum momento da observação, partituras escritas. Em geral, as referências à música eram feitas por meio do registro sonoro em gravações ou por meio da *performance* em sala de aula.

sociológica e antropológica, e ao rejeitar a teoria musical como conteúdo obrigatório para as aulas de música do ensino médio integrado do IF, quando desvinculada de qualquer uso prático:

Houve, inclusive, um encontro de professores de música do [IF] para discutir essa questão curricular [...] e saiu de lá um documento que eu absolutamente discordo, assim, porque havia uma ênfase absurda em teoria musical e se esses alunos não vão usar essa teoria musical para o estudo de um instrumento, eu acho que isso é semear... é você semear no asfalto. Dificilmente aquilo vai germinar e dar frutos e vai ser significativo para o aluno. Vai ser apenas um amontoado de conteúdos que esse aluno não vai usar para nada. Ele não vai precisar saber o que é uma semicolcheia nunca na vida dele, não vai usar isso em momento algum. Porque é que eu tenho que trabalhar isso? Entende? (PROFESSOR EP, entrevista em 24/08/2016)

A idealização da prática musical

Por fim, após verificarmos que o modelo conservatorial idealiza os professores, os alunos e os conteúdos, resta-nos agora considerar a idealização que ele faz da prática musical. A esse respeito, Pereira (2014, p. 93-94) declara que são características do ensino de música ligado à instituição conservatorial: 1) “a primazia da performance (prática instrumental/vocal)”; 2) “o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática”. Estas duas proposições deixam claro que o ideal de prática musical para o ensino tradicional de música, de características conservatoriais, é a *performance* instrumental ou vocal, preferencialmente levada ao seu grau máximo de habilidade técnica – o virtuosismo. Aqui é necessário algum esclarecimento para uma correta compreensão do termo “prática musical”. Não seria um exagero afirmar que todos os educadores musicais que buscaram uma renovação do ensino de música, desde o início do século XX, colocaram algum tipo de prática musical no centro de suas preocupações. Exatamente por isso, os métodos propostos por alguns deles ficaram conhecidos como “métodos ativos” de educação musical, em oposição à passividade que grassava no ensino tradicional de música, o qual preconizava uma iniciação através da apropriação da notação musical antes que o aluno tivesse oportunidade de receber instrução na área da

performance instrumental. Contudo, a prática musical proposta por esses educadores se distanciou do modelo conservatorial na medida em que seu objetivo não era primariamente a *performance* instrumental ou vocal em si mesmas ou por si mesmas, muito menos o virtuosismo¹². Antes, a *performance*, ou qualquer outra prática musical, deixou de ser um fim e passou a ser um meio:

O trabalho de sala de aula deve ser baseado no fazer musical (*performance*, improvisação, composição) e, **à frente de todas as atividades, no desenvolvimento da sensibilidade e consciência aural**. Manter nossos ouvidos abertos aos sons – todos os sons, quaisquer sons – é a mais básica de todas as habilidades musicais e, portanto, a mais ‘real’ delas. A partir daí nós podemos desenvolver atividades que são inventivas, interpretativas e perceptivas em quaisquer estilos, formas e estruturas que sejam apropriadas para os alunos que ensinamos.¹³ (PAYNTER, 1983, p. 28, grifos nossos)

Assim, na base das várias propostas de renovação do ensino de música que marcaram a educação musical no século XX está a ideia de que é necessário “experimental” antes de “compreender”. E o “experimental” é realizado através do “fazer musical”, nos termos de Paynter, o que inclui a *performance*, a improvisação e a composição, embora outros autores tenham sugerido maneiras diferentes como o “experimental” poderia se concretizar¹⁴. Ou seja, a prática musical assume um papel central nessa nova concepção de educação musical, pois permite aos sujeitos uma interação real com a música e com as diversas maneiras de vivenciá-

¹² Quanto à busca pelo virtuosismo, é pertinente lembrar a advertência de Schafer (1991, p. 280): “O problema com a especialização da velocidade digital [dos dedos] em um instrumento é que a mente tende a ficar fora do processo. Tem sido desapontador observar grande número de jovens empenhados em fazer impossíveis tentativas de movimentar suas mãos mais rapidamente que Horowitz.”

¹³ Classroom work should be based upon music-making (performing, improvising, composing) and, in the forefront of all activities, the development of aural sensitivity and awareness. Keeping our ears open to sounds – all sounds, any sounds – is the most basic and therefore the most ‘real’ of musical skills. From there we can develop activities which are inventive, interpretative, and perceptual in whatever styles, forms and structures are appropriate for the pupils we teach.

¹⁴ Swanwick (2003a, p. 45), por exemplo, propôs um modelo com cinco parâmetros para a experiência musical, que chamou de C(L)A(S)P: composição, literatura (literature studies), audição, aquisição de habilidades (skill acquisition) e *performance*. Pela forma como grafa o acrônimo, com letras dentro e fora dos parênteses, o autor diferencia os parâmetros que nos ligam diretamente à música (composição, audição e *performance*) dos que têm um papel de suporte ou de capacitação (literatura e aquisição de habilidades). No Brasil esse modelo é conhecido pelo acrônimo TECLA.

la: tocando, cantando, compondo, improvisando, ouvindo, dançando ou simplesmente movendo o corpo.

O professor EP não desconsidera a prática musical por meio da *performance* instrumental ou vocal, embora não a tome como o único fio condutor de sua prática pedagógica nas turmas de Arte do IF. Deduzimos isto a partir do fato de que, por algum tempo, o professor EP dedicou-se a conduzir grupos de *performance* instrumental e vocal:

[...] tinha uma professora de artes visuais. Aí depois essa saiu, veio outra. Essa saiu também [...] e acabou que eu fiquei sozinho e alguns trabalhos extracurriculares que eu estava fazendo, que estavam sendo muito interessantes dentro da escola, que eram a orquestra e o coro, eles tiveram que ser parados [...]. (PROFESSOR EP, entrevista em 24/08/2016)

Em relação à prática musical no ambiente escolar, é curioso notar como a “*primazia da performance*” é costumeiramente tomada como uma forma de substituir a aula de música, como se todas as possibilidades de educação musical se resumissem a tocar um instrumento, ou como se formar um grupo de *performance* vocal ou instrumental, preferencialmente para apresentar-se em datas comemorativas ou para promover socialmente a instituição, fosse o supremo objetivo da música na escola:

Já me fizeram muitas propostas para que eu fizesse um trabalho de banda marcial e eu absolutamente me recuso, porque eu não tenho conhecimento para isso e eu acho que a educação musical, ela tem que ir por outros caminhos, no meu entendimento. Não que a banda marcial não seja válida. Ela é um dos instrumentos. Não é o que eu sei trabalhar. (PROFESSOR EP, entrevista em 24/08/2016)

Como destaca Paynter (1983, p. 23, grifos nossos), a respeito do trabalho com grupos musicais na escola que visam unicamente a *performance*, “você não precisa de um **professor de música** de sala de aula para esse tipo de trabalho; você precisa realmente de um músico talentoso e habilidoso que consiga produzir música aceitável para o público a partir de cantores e instrumentistas amadores”¹⁵. O compromisso do professor de música na escola, portanto, vai

¹⁵ You do not need a dedicated class music teacher for that kind of work; you do need a gifted and skilful musician who can produce publically acceptable music from amateur players and singers.

além de preparar grupos de *performance*. Tem mais relação com o “desenvolvimento da sensibilidade e consciência aural”, nos termos de Paynter (1983, p. 28).

Para concluir

Recentemente, apresentamos alguns resultados de nossa investigação em um colóquio de pesquisa e fomos arguidos sobre o uso pejorativo da expressão “conservatorial”. Na ocasião, respondemos que esta expressão não é usada em termos pejorativos na literatura da área de educação musical, nem no nosso estudo. Salientamos, ainda, que o que de fato existe na literatura é um consenso acerca da inadequação das práticas conservatoriais para a escola de educação básica e uma busca para promover a superação dos mitos ligados a essa tradição, o que também defendemos. O professor EP, ao afastar-se das concepções e práticas produzidas pelo *habitus* conservatorial, segundo nossa análise, mostra que outros caminhos curriculares para a educação musical que é oferecida a todos, na educação básica, são possíveis.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organizador da coletânea: Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BURNARD, Pamela. *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- 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.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 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.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 109-118, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/368/297>>. Acesso em: 13 set. 2016.
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 44-52, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/235/167>>. Acesso em: 13 set. 2016.
- SMALL, Christopher. *Music, society, education: a radical examination of the prophetic function of music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. 2. ed. Londres: John Calder, 1984.

SOUZA, Jusamara. et alii. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. Londres: Routledge, 2003a.

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