

Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo

MUSIC TEACHERS EDUCATION PROGRAMS AND THE *CONSERVATORIAL HABITUS*: ANALYSING THE CURRICULUM

MARCUS VINÍCIUS MEDEIROS PEREIRA Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) ▶ markusmedeiros@yahoo.com.br

resumo

Este artigo apresenta alguns resultados da tese de doutoramento que analisou quatro documentos curriculares de diferentes instituições brasileiras de ensino superior a partir da noção de *habitus conservatorial*. Destaca-se a construção do conceito, ancorada nas proposições teóricas do sociólogo francês Pierre Bourdieu, com o intuito de provocar reflexões acerca do ensino tradicional de música e da naturalização do sistema de valoração musical orientado por este *habitus* – que influenciam a prática curricular (e pedagógica) nas licenciaturas em música. Por fim, o texto discute as implicações curriculares decorrentes da observação da música como fenômeno social, destacando questões relacionadas à consideração de outras músicas – juntamente e para além da música erudita – como possibilidade de conhecimento escolar oficial.

PALAVRAS CHAVE: *habitus conservatorial*, currículo, licenciatura em música.

abstract

This article presents some results of the thesis in which four curricular documents was analysed based in the notion of *conservatorial habitus*. The process of the construction of this concept was highlighted with the purpose of promoting some reflexions about the traditional music teaching process and about the naturalization of the musical valorisation system orientated by this *habitus*. It concludes with a discussion about the curricular implications that arise due to the observation of music as a social phenomenon, stressing questions related to the consideration of other musics – together and beyond the classical music – as a possibility of official musical scholar knowledge.

KEYWORDS: *habitus conservatorial*, curriculum, music teachers education programs

notas introdutórias

Este texto apresenta os resultados da tese de doutoramento do autor que tem sua origem numa inquietação com relação aos cursos de licenciatura em Música, os quais deviam formar professores para atuação, em especial, nas escolas de educação básica, mas cujos currículos parecem desconsiderar a realidade musical dessas escolas e, principalmente, de seus alunos. Em reuniões para a reestruturação do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música, em que trabalhamos, foi possível perceber que havia um bloco de disciplinas que não era passível de discussão. Era “natural” que compusessem a grade curricular de um curso de música. Assim, passamos a nos questionar a respeito desta “natureza” dos cursos de música, encontrando sua origem nas instituições conservatoriais.

É necessário lembrar que nosso objetivo não pode ser reduzido a uma crítica austera e definitiva da educação musical tradicional, muito menos aos processos também tradicionais de ensino da música erudita – próprios do conservatório –, mas, sim, refletir sobre algumas inadequações dessas práticas na formação de professores de música para a educação básica. Em uma breve revisão da literatura, é possível perceber que vários estudos já identificavam um “modelo conservatorial” (VIEIRA, 2000) ou uma “forma conservatorial” (JARDIM, V., 2008) nas práticas de educação musical. Vieira (2000) estudou a presença desse modelo conservatorial na formação de professores de música em Belém – PA. A autora liga este modelo ao domínio do código escrito como essencial à execução de um repertório determinado de música erudita:

A história da música permite, ainda, dar conta de que o código musical ensinado pelo modelo conservatorial corresponde ao conhecimento produzido à época em que este modelo foi criado. Ao conservar este conhecimento, o modelo conservatorial preserva um dos fatores que o fundamentam, qual seja, uma cultura musical que compreende elementos de uma música de um determinado momento histórico. Dessa forma, o modelo conservatorial tende a preservar as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX. (VIEIRA, 2000, p. 4)

Jardim, V. (2008), de forma análoga, observa a consolidação de uma forma conservatorial presente na formação do “músico professor” – cuja formação era especializada, com caráter essencialmente técnico, estético, artístico e profissional (com forte apelo à performance). Para a autora, na forma conservatorial o conhecimento teórico era considerado como o procedimento essencial para que o aluno já tivesse os rudimentos de leitura e escrita quando começasse a tocar ou cantar. Assim, adotava-se uma sequência de regras que deveriam ser decoradas pelo aluno, como condição inicial do aprendizado musical. Jardim (2008) aponta ainda que tanto a forma conservatorial quanto as práticas de ensino a ela intrínsecas estariam tão arraigadas e vistas de forma naturalizada na formação do músico que, de um modo geral, as pesquisas que se ocupam deste tema dispensam a sua exposição, comentários ou alusões a respeito. Para a autora, colaboraram para a consolidação da forma conservatorial, além das práticas de ensino, a própria estrutura dos cursos, os programas de ensino e o perfil dos alunos. Entretanto, discordamos da ideia de que um modelo era reproduzido, como se não houvesse nenhuma reflexão a respeito. Autores como Kleber (2000) e Denardi (2006) sinalizavam a necessidade de reformas nos documentos curriculares dos cursos de licenciatura estudados, mas, em geral, as alterações percebidas após estas reformas eram sempre periféricas, recaindo apenas sobre os nomes de disciplinas, alterações de cargas horárias e ementas. Por isso, a essência da concepção curricular permanecia sempre a mesma.

Nesta perspectiva é que propusemos uma revisão do que se chamava de reprodução de um

“modelo” ou “forma” conservatorial. Pareceu-nos interessante oxigenar esta visão, propondo um conceito que explicasse a atualização das práticas tradicionais – e não a sua mera reprodução. Como se existissem disposições internalizadas que, mesmo na proposição de mudanças e reformas, orientassem inconscientemente as práticas de maneira bastante ligada à tradição – e isso explicaria o caráter periférico e cosmético de tais “mudanças”. Com este fim, a noção de *habitus conservatorial* foi construída no processo de escrita da tese de doutoramento em Educação com o objetivo de orientar as análises dos projetos pedagógicos de quatro diferentes cursos de Licenciatura em Música do Brasil, intencionalmente selecionados.

Por sua vez, o objetivo do estudo comparado dos projetos pedagógicos, realizado a partir de três áreas de comparação – conhecimento oficial, seleção e distribuição de conhecimento e profissionalização dos conhecimentos – consistia no mapeamento deste *habitus conservatorial* na escrita curricular dos cursos de licenciatura em Música, buscando evidências nos documentos analisados das disposições tradicionais de ensino musical. A análise comparada dos projetos pedagógicos foi realizada a partir dos documentos curriculares de quatro instituições brasileiras de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de São João Del Rei; intencionalmente selecionadas a partir dos seguintes critérios: a UFRJ tem suas origens na primeira instituição de ensino destinada especialmente ao ensino de música no país, o Conservatório de Música do Rio de Janeiro; a UFMG, por se tratar de um curso originado pela federalização de um conservatório de Música e por afirmar a tentativa, no projeto pedagógico atual, de romper com o modelo conservatorial (BARBEITAS, 2002); a UFMS, pela criação específica da Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical, distante da perspectiva de conservatório; e a UFSJ, por apresentar o curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical e em diferentes instrumentos musicais (piano, canto, violão, etc.). Além disso, buscamos selecionar projetos pedagógicos que estivessem em vigor após a publicação das diretrizes curriculares nacionais para a graduação em música, aprovadas e publicadas em março de 2004.

As noções de *habitus* e *campo*, propostas por Pierre Bourdieu, constituíram-se, portanto, no respaldo teórico que balizou todo o estudo.

habitus conservatorial – a construção do conceito

O conceito de *habitus* é apresentado por Bourdieu (2009) como:

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo. (BOURDIEU, 2009, p. 93)

Considerando a cumplicidade ontológica entre os conceitos de *habitus* e *campo* na obra de Bourdieu, foi necessário compreender as Licenciaturas em Música como um subcampo, caracterizado pela interrelação entre o campo artístico e o campo educativo. Neste sentido, o autor compreende o espaço social como campos:

É o que entendo significar quando descrevo o espaço social global como um campo, quer dizer, ao mesmo tempo como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram cometidos, e como um campo de lutas no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados segundo a sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para conservar ou para transformar a sua estrutura. (BOURDIEU, 2008, p. 50).

As Licenciaturas em Música, entendidas como subcampo, devem ser encaradas como espaço social onde se verificam forças em luta por conservação ou pela transformação de sua estrutura. As ações de seus agentes seriam engendradas por disposições internalizadas, que funcionariam como

[...] 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. 61, grifos no original).

Este sistema de disposições duráveis, o habitus, teria sido forjado ao longo da história do campo em questão. Analisamos, portanto, a constituição dos cursos de música como resultado de processos históricos, cumulativos e incorporados pelos sujeitos neles inseridos, até a situação atual dos cursos de Licenciatura em Música do Brasil. Trabalhamos com a ideia de que a história está presente em cada ato do jogo, de que os campos são produtos da história que foi se inscrevendo nos corpos dos agentes com o passar do tempo. Assim, a afirmação de Denardi (2006, p. 108) de que “[...] grande parte dos problemas vividos pelos cursos de Licenciatura remontam às suas origens e persistem não resolvidos” ofereceu uma direção para as nossas análises.

Ao analisar a constituição histórica do ensino superior de música no Brasil, identificamos as seguintes **características do ensino**, profundamente ligadas à instituição conservatorial:

- o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; 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;
- 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;
- a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- a primazia da performance (prática instrumental/vocal);

- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
- o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no **dogma do "talento inato"**.

É forçoso, portanto, reconhecer a existência de uma ideologia musical que sustenta, legítima e naturaliza estas práticas. Ideologia que é trabalhada de maneira magistral por Lucy Green (1988) em seu *Music on Deaf Ears*. Para Green (1988, p. 2), **a ideologia confere significado àquilo que chamamos de "verdade"**. Esta ideologia musical baseia-se na des-socialização da experiência musical:

[A ideologia musical] baseia-se na suposição de que a música é uma criação atomizada e fragmentada de indivíduos isolados, e que alcança grandiosidade quando transcende sua aparente singularidade e passa a pertencer ao universal, ao eterno, ao a-histórico. (GREEN, 1988, p. 5, tradução nossa)

Neste sentido, a autora mostra que esta ideologia, ao despirmos a experiência musical de seu caráter social, não apenas nega a historicidade e mutabilidade da música, dos valores e experiências musicais, mas, ao fazê-lo, constrói-se implicitamente como um sistema para a cotação do valor musical: "quanto mais capaz de reificação, mais grandiosa é a música" (GREEN, 1988, p. 11, tradução nossa). Quando incorporada nos agentes, esta ideologia ratifica e mantém, imanentemente, a hegemonia de uma instituição musical que faz esses produtos reificados serem vistos como superiores. Entra em cena a tradição seletiva, que separa a música superior de uma música de massa, profana, que são classificadas como não sendo realmente musicais. Ao ser incorporada nos agentes, esta ideologia cria disposições que orientam as práticas, as percepções e os significados musicais. Tudo isto nos leva ao conceito de *habitus*, a interiorização da exterioridade, a incorporação de disposições, a manutenção de práticas ideologicamente orientadas. Ou, como bem sintetiza Penna: "O conservatório que está tanto fora quanto dentro de nós, quer em nossa prática ou em nossa formação, quer nos compêndios didáticos ou nos modelos que adotamos" (PENNA, 1995, p. 140).

habitus conservatorial e as licenciaturas em música

A tese que defendemos era a de que o *habitus conservatorial* seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim, as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – poderiam ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus conservatorial* o seu *modus operandi*.

Nesta perspectiva, a análise dos documentos curriculares realizada para a tese de doutoramento (PEREIRA, 2012) confirmou a existência de uma matriz disposicional que orienta a construção curricular. Com efeito, observamos uma mesma concepção do que seja "conhecimento específico" musical, orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música. A noção de *habitus* explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática

Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004). Tal fato indica-nos uma disposição incorporada que orienta a prática curricular. Ainda que existam pequenas variações nas diferentes propostas curriculares, poderíamos reconhecer o que Bourdieu chama de *homologia* das práticas, ou seja, uma diversidade na homogeneidade (BOURDIEU, 2009, p. 99).

O *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as **regras palestrinianas que datam do barroco musical.**

Este mesmo *habitus* faz com que a notação musical ocupe um lugar central no currículo. Dela dependem a maior parte das disciplinas que tratam da música erudita. O foco quase cego na escrita musical é severamente criticado por Penna (1995): o tratamento dos mecanismos de representação gráfica como um código abstrato que se esgota em si mesmo acaba por fazer com que o referencial sonoro se perca. A partir daí, os princípios de organização formal (como as regras do tonalismo, o contraponto, harmonia, etc.) tornam-se um jogo de regras “matemáticas” que movimentam as notas no papel, e não no manejo consciente de relações sonoras. O aprendizado musical torna-se mais **visual** do que **auditivo**, por mais paradoxal que isso possa parecer.

Dessa forma, cria-se uma estrutura curricular de estudo da música que, por si só, privilegia a música erudita e afasta outras possibilidades de práticas musicais que estariam mais relacionadas com a vida cotidiana dos alunos. Esta estrutura ganha ainda mais força com sua adequação aos critérios de seleção do conhecimento escolar. Quando as “outras músicas” são abordadas no currículo, ou o são por meio de sua excentricidade, ou esta abordagem se dá a partir da lógica erudita, ou seja, como conteúdo a ser trabalhado a partir do instrumental erudito. Ainda que os conhecimentos pedagógicos musicais se refiram às formas de como ensinar o conhecimento musical legitimado (em especial a notação), pode-se esperar uma crescente preocupação com a figura do professor de música, pois a universidade não está tão alienada das demandas da sociedade, embora a figura do músico professor ainda seja predominante.

Estas mudanças indicam que o conservatório não é meramente reproduzido, mas atualizado. E as atualizações – neste caso inovações curriculares ou, de maneira mais precisa, tentativas de reformas curriculares – são realizadas a partir de matrizes conservatoriais incorporadas. Reiteramos que não somos contra a prática conservatorial que, apesar de todas as críticas que tem sofrido, apresenta inúmeras qualidades para a formação de artistas para o campo artístico musical. O que nos incomoda é observar que essa formação de artistas é privilegiada mesmo quando se trata da formação de professores para a escola regular, cuja função primordial seria a de intermediar músicas e seres humanos. Músicas, no plural, como afirma Penna (2010): tanto os produtos quanto os processos.

É nesta perspectiva que o *habitus conservatorial* tem comprometido o sucesso da implantação do ensino de música(s) (e não de um tipo de música tido como legítimo e valioso) na escola regular, ademais, um ensino que se propõe para todos (e não somente para os “talentosos”). Nos limites deste texto, apresentamos a seguir uma discussão que surge a partir da análise empreendida, especialmente no que diz respeito à seleção do conhecimento oficial – a música erudita – e da força de seus critérios de valoração do que conta como “música” no processo educativo.

da música como fenômeno social e suas implicações curriculares

Como observado na análise histórica e curricular realizada na tese de doutoramento (PEREIRA, 2012), apenas um produto musical tem sido selecionado como oficial e, conseqüentemente, o currículo é estruturado a partir de processos imanentes a este produto: a música erudita. Esta seleção é orientada pelo *habitus conservatorial* entendido como uma ideologia própria do campo artístico que foi incorporada nos agentes que passaram a atuar no campo educativo. Esta ideologia baseia-se na superioridade da música erudita, ligada a uma suposta autonomia, a um vácuo social que, contudo, não existe. Bourdieu e Darbel (2003) tratam desta interrelação entre os campos artístico e educativo ao discutir a formação da competência artística e, de acordo com eles, os mecanismos que agem no interior do sistema de ensino (em geral) para a exclusão e a seletividade são os mesmos que agem no campo artístico, pois se trata de uma única e mesma questão, o acesso a uma cultura erudita, formal, que não é dado a todos na sociedade.

A seleção curricular operada nas escolas pressupõe experiências culturais prévias, trazidas pelos alunos de sua vivência familiar e cotidiana. Ao legitimar a música erudita – ainda que com a intenção de democratizar o acesso a este tipo de música – a escola, pressupondo uma familiaridade anterior, não oferece meios de compreensão desta música (não democratizando, portanto, o acesso), meios de aproximação dos seus significados inerentes¹, fortalecendo, desta forma, delineações negativas e afastando ainda mais os indivíduos das manifestações musicais eruditas. O currículo orientado pelo *habitus conservatorial* faz da música erudita a única referência, privilegiando e trabalhando apenas com seus significados inerentes: Tagg (2011), num viés mais próximo da semiótica, afirma que a institucionalização do conhecimento musical trata mais (se não apenas) de elementos poéticos – ligados à produção musical – que estéticos – ligados à recepção. Privilegia-se, portanto, apenas um aspecto da organização da prática social da música, o que confere ao ensino um caráter bastante parcial e limitado.

Este autor ainda nos mostra que uma competência poética da música como conhecimento – a criação, concepção, produção, composição, arranjo, performance etc. – é aprendida nos conservatórios e escolas de música. O conhecimento metamusical – que corresponderia à teoria musical, análise, identificação e nomeação de elementos e padrões da estrutura musical – é trabalhado amplamente nos departamentos de musicologia, nos conservatórios e escolas de música. Os departamentos de ciências sociais, por sua vez, tratariam do metadiscorso contextual, da explicação de como as práticas musicais se relacionam com a cultura e a sociedade, incluindo abordagens da semiótica, acústica, negócios em música, psicologia, sociologia, antropologia, estudos culturais. Nenhuma dessas instâncias, todavia, cuida de uma competência estética, isto é, lembrança, reconhecimento, distinção de sons musicais, assim como suas conotações e funções culturalmente específicas. Esta, que seria “a mais popular forma de competência musical” (TAGG, 2011, p. 10), está geralmente ausente das instituições de ensino. Dessa forma, para o autor, a competência estética parece ser um assunto extracurricular e não acadêmico.

Green (1988, 2006) e Tagg (2011) estão praticamente construindo um mesmo lugar de análise, qual seja, uma educação musical abrangente e socialmente significativa deveria levar

1. Significados inerentes são aqueles ligados diretamente aos materiais sonoros e suas relações intrínsecas. Já os delineados referem-se a conceitos extra-musicais atribuídos à música. (cf. GREEN, 1988).

em consideração todos os aspectos da organização da prática musical (produção, distribuição e consumo), bem como todos os aspectos do significado musical. Se quisermos fazer da educação musical uma celebração, ou, de acordo com Tagg (2011, p. 10):

[...] se pensamos que a todas as pessoas deveria ser dado o direito de entender como a música afeta suas ideias, atitudes e comportamento, e se seguirmos as diretrizes educacionais básicas que dizem que os processos de aprendizagem são mais efetivos quando calcados na experiência de nossos alunos, então deveríamos incluir e utilizar sua ampla competência estética no nosso ensino de música.

As diretrizes curriculares nacionais falam de contextualizar, mas como fazê-lo se assumimos que a música é boa por ser autônoma? Ao contextualizar o conhecimento musical acabamos por nos confrontar com outro tipo de música presente no cotidiano da sociedade. Uma música que é geralmente definida em oposição à erudita: a música popular. Tratemos da música popular urbana, da indústria cultural, a música das massas. Apresentam-se questões estéticas determinantes na (não) seleção curricular da música popular urbana: ela seria destituída de valor, uma vez que própria da cultura massificada e homogeneizadora. Aplicando-se o sistema de valoração musical sustentado pelo *habitus conservatorial*, esta música de massa influenciada pela evolução tecnológica é destituída de valor e é considerada, portanto, indigna de figurar nos planos de estudo. Questiona-se, inclusive, se estas músicas são realmente obras de arte ou se passam a ser apenas produtos descartáveis de consumo.

Bourdieu (1982), ao estudar o campo artístico, identifica dois modos de produção de bens simbólicos: o modo de produção erudita e a indústria cultural. É interessante ressaltar que o autor não trata do modo de produção próprio do povo, uma vez que este não é cogitado como obra de arte, mas como produto de práticas mais sociais do que artísticas. O autor foca suas reflexões na oposição e na luta entre a produção erudita e a produção massificada da indústria cultural. O campo de produção erudita é, conforme Bourdieu (1982, p. 105), o sistema que produz bens culturais (e os instrumentos de apropriação destes bens) objetivamente destinados (ao menos a curto prazo) a um público de produtores de bens culturais que também produzem para produtores de bens culturais. De outro lado, o campo da indústria cultural seria especificamente organizado com vistas à produção de bens culturais destinados a não-produtores de bens culturais (“o grande público”) que podem ser recrutados tanto nas frações não-intelectuais das classes dominantes (“o público cultivado”) como nas demais classes sociais.

O sistema da indústria cultural sujeita-se à lei da concorrência para a conquista do maior mercado possível, enquanto o campo da produção erudita tende a produzir ele mesmo suas normas de produção e os critérios de avaliação de seus produtos, e obedece à lei fundamental da concorrência pelo reconhecimento propriamente cultural, concedido pelo grupo de pares, ao mesmo tempo clientes privilegiados e concorrentes. Reafirma-se, portanto, que os produtos da indústria cultural não são autônomos e, portanto, são destituídos de valor. E esta desclassificação pode ser legitimada quando se aplicam a estes produtos os critérios de avaliação próprios da produção musical erudita, hegemônicos no campo artístico. É interessante ressaltar que a indústria cultural aliada à globalização, acaba por buscar uma homogeneização estética da música urbana, traido a autenticidade tão cara às obras de arte. E é importante reforçar que não é uma “mundialização”, como se refere Ortiz (2000, p. 7), que transcende “os grupos, as classes sociais e as nações”. Curiosamente, a chamada globalização que prevê a universalização através da adoção, pela indústria cultural, de padrões médios alheios ao regional, legitima o inglês como

língua oficial e propõe como gêneros universais os oriundos sempre da cultura do país que fala esta mesma língua.

Enquanto produto comercial dependente de suportes criados pela tecnologia da área da eletroeletrônica, a música oficial urbana será aquela que tiver uma ligação estreita com as nações expoentes nesta tecnologia transformando-se em simples matéria-prima na diversificada produção da indústria do lazer. Esta homogeneização de gostos acaba por afastar ainda mais este tipo de música dos currículos escolares, posto tratar-se de cultura de massa, disponível no dia-a-dia dos alunos e, portanto, dispensável de figurar como tema de estudo. Voltamos novamente a questões de ideologia, estética, formação de gosto e distinção.

A classe média encontra-se favoravelmente aberta a tudo o que aparece com a chancela do novo, moderno e atual, passando automaticamente a considerar estes produtos como bons e desejáveis. Penna (2008, p. 89) comenta que os bens culturais tornaram-se mercadorias e, no caso da música, encontramos a repetição de fórmulas composicionais, com pequenas variações para configurar uma novidade, mas uma novidade que possa ser reconhecida como familiar, compreensível e significativa, ao mesmo tempo “suficientemente ‘nova’ para levar à compra do atual ‘sucesso das paradas’”.

É desta forma que a indústria cultural, que se dirige às camadas da população com algum poder aquisitivo, acaba por naturalizar os processos ideológicos que envolvem a difusão dos produtos culturais de massa. Esta ideia de cultura de massa acabou por disseminar uma seletiva interpretação do que é e não é importante para a história da música e, mais além, para os currículos escolares. A produção em massa é colocada em oposição à “verdadeira arte”. Apesar do conceito de indústria cultural, pensado por Adorno, ser construído tendo como referência a superioridade da música erudita (imbuído de um *habitus conservatorial*), é forçoso reconhecer que a própria música erudita não passa ao largo desta indústria cultural. Concordamos com Penna (2008, p. 89) quando esta afirma que embora sejam bem-vindos estudos críticos sobre a indústria cultural, “criar uma polarização entre ela e uma arte dita “verdadeira” ou “superior” é uma atitude reducionista e improdutiva, que desconsidera, inclusive, o próprio processo histórico que cerca a produção artística”.

Desta forma, ainda que a música popular urbana esteja imersa em processos também ideológicos e que envolvem massificação e homogeneização de gostos e estilos de vida, não é cabível negá-la ou excluí-la dos processos educativos, uma vez que esta música está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros. Seria mais produtivo, portanto, trabalhar a partir da realidade dos alunos e procurar desenvolver o seu senso crítico, tendo como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. Tudo isto se, ao final do processo, esta mudança for da vontade deles.

Todavia, o fato é que a elite cultural – detentora do poder de seleção curricular e de legitimação da cultura oficial – rechaça os produtos da cultura de massa a partir da construção de pressupostos estéticos supostamente neutros, autônomos, autênticos, que validam a música erudita. Ikeda (2007, p. 8) ressalta que mesmo em sociedades não europeias o estabelecimento de grupos de elite sempre estimulou práticas musicais exclusivas e distintas, diferenciadas dos demais setores, impostas de forma hegemônica como paradigmas do fazer artístico exemplar. Refletindo, assim, questões de poder, capitais em disputa num campo de lutas. É fundamental para a luta no interior do campo estabelecer parâmetros que valorizem determinado capital. Aqueles em posição dominante definem, desta forma, o que é ou não obra de arte; o que conta e o que não conta como música.

Regelski (2007, p. 3) afirma que a teoria da atitude estética substituiu a "beleza" pela noção de "objeto estético", sendo mais um caso de institucionalização da prática sócio-musical da classe alta do Iluminismo que uma imposição de critérios estéticos. O ideal da Ilustração foi o homem galante, universalmente culto. A teoria da música estava preocupada em permitir às pessoas educadas formar seus gostos, entender os termos teóricos, com a finalidade de discutir sobre música com entendimento. Essa neutralidade de pressupostos estéticos, perpetuada até hoje por meio da incorporação do *habitus conservatorial*, é própria da tentativa modernista de criação de uma cultura universal, ou mesmo do culto à aura sobrenatural das obras de arte. No século XIX se cunha pela primeira vez a expressão "a arte pela arte", que permitirá a sua legitimação institucional – afastando, portanto, todas as formas de arte "maculadas" pela indústria cultural e por quaisquer outros fatores que corrompam a sua autonomia. A estética musical legítima é objeto de distinção, o que fica claro nas palavras de Debussy (*apud* SCOTT, 1990, p. 388): "a arte não é absolutamente para o uso das massas"; e de Schoenberg (*apud* SCOTT, 1990, p. 388): "Se é arte, não é para todos, e se é para todos, não é arte".

Muitos ignoram convenientemente o fato histórico de que mesmo tão tarde como no período clássico as pessoas conversavam, se moviam, mantinham relações sociais durante os concertos². A etiqueta dos concertos públicos tal e qual conhecemos hoje – que envolvem características como permanecer quieto e em silêncio, concentrando-se apenas na música – foi sendo incorporada pouco a pouco entre o mundo dos intérpretes profissionais. E não chegou a ser institucionalizada até depois da metade do século XIX, quando os concertos públicos de amadores foram suplantados por grupos profissionais e virtuosos. O paradigma da "percepção desinteressada" é, portanto, algo socialmente construído. Sua objetivação e prática é o resultado de processos históricos e não uma condição de critério estético (REGELSKI, 2007, p. 5).

Forjou-se, desta maneira, o sentido de que apenas uma resposta analítica conta como compreensão da música enquanto obra de arte. Concordamos com Regelsky (2007) que isto acaba por criar uma compreensão equivocada, de que atender esteticamente à música é apenas uma ação analítica, isto é, que o grau de profundidade do significado musical ou profundidade estética é proporcional ao grau de clareza racional da análise. Assim, a melodia, harmonia, ritmo, métrica, timbre e forma são tomados como elementos independentes, autônomos, cujo conhecimento e percepção se propõem como necessários para uma resposta estética inteligente. A ideologia estética da arte legitimou-se como uma busca cujos objetivos são a erudição e o elitismo – a distinção; e, portanto, a sacralização da cultura. Mas a institucionalização da arte assegurou também a sua separação da vida (REGELSKI, 2007, p. 6).

Neste sentido, mais uma vez a música étnica e a música popular urbana são desvalorizadas porque são populares e porque podem ser compartilhadas sem a necessidade de condicionamentos intelectuais. Como "bela arte", a música erudita é dirigida especificamente à apreciação estética desinteressada e requer o gosto cultivado e a compreensão do conhecedor, justificando a sua posição privilegiada nos currículos e, conseqüentemente, a exclusão dos demais tipos de música desvalorizados. Preocupa-nos não somente a exclusão das "outras" músicas, mas a assimilação destas músicas em processos eruditos já curricularizados – que tenderão, naturalmente, a desvalorizá-las no interior da escola.

2. Cf. Regelsky (2007).

O *habitus conservatorial* garante aos currículos uma forma própria para o estudo da música erudita ocidental que não é aplicável às músicas populares e étnicas – e até mesmo às formas eruditas de música não ocidental. O trabalho com a cultura passa a lidar com produtos, no plural, mas não com a pluralidade necessária de processos.

É mister, portanto, conscientizar-se de que os critérios de seleção curricular se orientam por um *habitus* que privilegia apenas uma estética pretensamente autônoma que se baseia apenas em significados inerentes da música erudita.

A inserção da música popular nos currículos acaba por levar consigo delineações negativas dos professores com relação a esta música e a influenciar os alunos negativamente ao submetê-la a uma forma de análise que não lhe é cabível. Nas palavras de Green (1988, p. 57), “(...) a música Pop, tendo sido relegada por longo tempo aos currículos menos sérios, não comunicou facilmente sua própria importância educacional e não delineou um valor intrínseco”. Em alguns casos, os professores encaram o trabalho com a música popular como um descanso do trabalho sério ou um ponto de contato com alunos menos motivados musicalmente.

O valor delineado negativamente à música popular deve-se à negligência a suas peculiaridades: não se pode aplicar a este tipo de música os mecanismos de estudo da música erudita. Assim, o significado inerente da música popular passa a gerar uma resposta negativa que, aliada às delineações já negativas acabará por resultar também em alienação.

Shepherd (1982) comenta que muitas vezes a análise da música popular preocupa-se mais com a sociologia do que com a música. Desta forma, existe uma tentação de se analisar a letra ao invés da música: as palavras podem ser reproduzidas e comentadas com relativa facilidade e as rimas são mais bem compreendidas do que acordes.

Muitas vezes corremos este risco ao assumir a música popular apenas como mais um produto: não a analisamos como música, não nos preocupamos com seus próprios significados inerentes, mas nos concentramos em outros aspectos – mais próximos dos significados delineados. É necessária, portanto, uma preocupação com significados inerentes que sejam próprios da música popular (que não necessariamente correspondem aos significados inerentes da música erudita) além de suas delineações, também importantes neste processo.

Green (2006), Tagg (2011) e Shepherd (1982) estão de acordo no que diz respeito à necessidade de uma sociologia – e processos de trabalho, estudo e ensino – cujas categorias de análise sejam mais amplamente aplicáveis, desenhadas, numa primeira instância, de categorias imanentes às próprias obras. Isso quer dizer que os processos próprios da música erudita, a terminologia desenvolvida pela musicologia tradicional, não têm evoluído com a finalidade de analisar a música popular em termos de categorias imanentes à própria música popular. Como Green (2006) pode observar em suas pesquisas, chegou-se ao extremo de a música popular deixar de ser considerada popular por ter sido introduzida na escola. Neste caso, alerta-nos a autora, a familiaridade dos alunos com a música de massa não é suficiente para se engendrar uma experiência positiva em sala de aula. Logo, depreende-se que não basta apenas inserir outro tipo de produto no trabalho músico-educativo, mas é fundamental aproximar-se de novos processos. Ao ignorar os processos próprios da música popular, a sua inclusão nas práticas educativas será insatisfatória e provocará até mesmo um distanciamento dos alunos das músicas que eles gostam.

Estas características dos processos informais de educação encontram severas resistências ao adentrarem o espaço escolar. O enquadramento fraco destas práticas destoa do controle que

está nas mãos do professor – o mestre que é um exímio conhecedor de sua arte. Ao tratar a música popular de maneira adequada, respeitando as suas próprias necessidades, ligadas às práticas informais, obteremos uma resposta positiva com relação aos significados inerentes deste tipo de música. Isso é o contrário do que é feito hoje, quando se trata a música popular a partir da pedagogia tradicional.

Green (2006) vai ainda mais longe ao sugerir que as práticas informais, quando aplicadas no ensino da música erudita, acabam por aproximar os alunos deste tipo de música, pois os libertam – ainda que momentaneamente – das delineações negativas que eles já trazem consigo. Neste sentido, pressupostos negativos sobre a música erudita (velha e chata, por exemplo) tornam-se mais fáceis de serem superados. As delineações são explicitadas como contingências históricas, mais do que como partes fixas e imutáveis do significado musical. Assim novas delineações tornam-se possíveis.

Segundo a autora, no caso da música popular – à qual os alunos já estão mais inclinados – os significados inerentes tornam-se, por meio dos processos informais de aprendizagem, mais facilmente disponíveis. As delineações não se afetam pelas chateações típicas do ensino formal, da análise musical tradicional, mas acabam por estarem mais próximas da realidade extra-escolar. Já com relação ao trabalho com os significados inerentes da música erudita através das práticas informais de aprendizagem, muitos alunos podem experimentar mudanças positivas em suas respostas musicais – tanto inerentes quando delineadas. Esta perspectiva levantada por Green (2006) vem reforçar que o ensino tradicional de música está excessivamente relacionado com o produto, e pouco com o processo do fazer musical.

Isto não significa abdicar dos processos e produtos tradicionalmente partícipes dos currículos tradicionais. Significa apenas que “uma vez que os ouvidos foram abertos, eles podem ouvir mais e melhor. Quando eles ouvem mais, eles apreciam e compreendem mais” (GREEN, 2006, p. 115). Neste sentido, nós possibilitamos não somente respostas mais saudáveis somente à música, mas também aos significados sociais, culturais, políticos e ideológicos que a música traz consigo. Mas, para estarmos abertos a estas possibilidades, é necessário conscientizarmos de que nossas percepções e ações são guiadas pela nossa história incorporada, em maior ou menor grau.

notas finais

Mapear e analisar a presença de um *habitus conservatorial* na construção de currículos de cursos de Licenciatura em Música, no Brasil, em vigor após a publicação das Diretrizes Curriculares, em 2004, constitui uma contribuição para as reflexões que têm como foco as práticas de ensino de músicas. Os quatro documentos selecionados para comparação permitiram a visualização de uma matriz geradora – o conservatório incorporado e constantemente atualizado – e das individualidades de manifestação de disposições conservatoriais – uma vez que cada documento é diferente dos demais, ainda que uma essência comum fosse evidente.

É inevitável reconhecer que existe um confronto entre as práticas musicais do cotidiano e as práticas musicais da universidade. O ensino de música mantém-se profundamente ligado às raízes da tradição, às teias de sua história, ainda que conviva com tentativas de inovação.

Neste sentido, ao considerar a música popular (com seus significados inerentes e delineados) como possibilidade de conhecimento escolar oficial, podemos evitar a violência simbólica e o

arbitrário cultural. Mais do que isso, conduzimos os alunos a uma celebração, a uma participação consciente nos processos musicais. Do contrário, fortalecendo o *habitus conservatorial*, estaremos cumprindo nossa tarefa de alienar os cidadãos, afogando-os em ideologias de superioridade e privando-os da liberdade de decisão e crítica, de uma verdadeira distinção.

A questão que se coloca é: a licenciatura em música não pode reger-se exclusivamente por *nomos* (leis) próprios do campo artístico. *Nomos* que definem as regras para uma música ser considerada obra de arte e, portanto, automaticamente autorizadas a figurar nos currículos. A licenciatura em música deve orientar-se por uma função social da música, de aproximação entre indivíduos e músicas, de compreensão de suas próprias práticas musicais como práticas sociais.

Se a música popular massificada é ou não obra de arte, detém ou não uma aura de autenticidade e valor, não deveria ser o que mais importa para a seleção curricular das licenciaturas em música. Por outro lado, parece ser mais importante instrumentalizar as pessoas para emitir seus próprios juízos de valor, emancipados de ideologias preconceituosas, pretensamente a-sociais, essas sim homogeneizantes, massificadoras e alienantes.

Não é fácil despir-se de ideologias arraigadas, incorporadas. O primeiro passo para evitar que o *habitus conservatorial* continue sendo destino nos processos de educação musical é a sua conscientização. Conhecendo as disposições incorporadas que orientam nossas práticas e nossa percepção, teremos mais chance na luta para democratizar o acesso à música, não somente à erudita, mas a esta forma simbólica que expressa o indizível, que dá forma e expressividade a materiais sonoros, agregando-lhes significado e valor. Educação Musical que possibilite não a civilização do gosto, mas a escolha consciente da música que gostamos e queremos ouvir.

referências

- BARBEITAS, F. T. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 75-81, 2002.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2003.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1982.
- _____. Pierre Bourdieu – *Sociologia* (Org. ORTIZ, Ricardo). Editora Ática: São Paulo, 1983.
- _____. *Razões Práticas*. São Paulo: Papirus, 2008.
- _____. *O senso prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- DENARDI, C. *A formação inicial do professor de música no curso de licenciatura em música da EMBAP (1961 – 1996)*. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.
- GREEN, L. *Music on deaf ears – Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.
- _____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. In: *International Journal of Music Education*. Vol. 24(2), 2006. *International Society of Music Education*. p. 101-118.
- IKEDA, A. T. Música, Política e Ideologia: Algumas considerações. *Revista eletrônica da Pós-Graduação do IA*. Edição 1, março de 2007. Disponível em: www.ia.unesp.br/@rquivo@ Acesso em 07/05/2012.

JARDIM, V. L. G. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971*. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

KLEBER, M. O. *Teorias Curriculares e suas implicações no Ensino Superior de Música: um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música). São Paulo, Universidade do Estado de São Paulo, 2000.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PENNA, M. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. (Org.). *Da camiseta ao Museu – O ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Editora UFPB, 1995.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 57-64, mar. 2008.

_____. *Música(s) e seu ensino*. 2ª. Ed. Porto Alegre, Editora Sulina, 2010.

PEREIRA, M. V. M. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

REGELSKI, T. A. Dando por sentado el 'arte' de la Música: una sociología crítica de la filosofía estética de la música. (fragmentos). *Revista Electrónica de Música en la Educación*. n. 19. 2007. Disponível em: <http://musica.rediris.es> Acesso em 01 de maio de 2012.

SHEPHERD, J. A theoretical model for the sociomusicological analysis of popular musics. *Popular Music*, n. 2, pp.145–177, 1982.

SCOTT, D. B. Music and Sociology for the 1990s: A Changing Critical Perspective. *The Musical Quarterly*, vol. 74, n. 3, 1990, pp. 385 – 410.

TAGG, P. Análise musical para “não-musos”: a percepção popular como base para a compreensão de estruturas e significados musicais. BORÉM, F. (Trad.). *PerMusí*. n. 23, Belo Horizonte, p. 7-18, 2011.

TINHORÃO, J. R. *Cultura Popular: temas e questões*. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora 34, 2006.

UFMG. *Proposta de Reforma Curricular do Curso de Graduação em Música*. Belo Horizonte, 1999.

VIEIRA, L. B. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará*. 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Unicamp, 2000.

Recebido em
05/04/2014

Aprovado em
26/04/2014

Marcus Vinícius Medeiros Pereira é doutor em Educação, professor do Curso de Licenciatura em Música, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pesquisador do Observatório de Cultura Escolar do PPGEdu – UFMS. markusmedeiros@yahoo.com.br