A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial

Maura Penna
(Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB)

Silvia Sobreira
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ)

Resumo: Este ensaio, de caráter teórico e base bibliográfica interdisciplinar, retoma a discussão sobre o ensino conservatorial, com base em autores que abordaram o assunto. São apresentadas as principais características deste modelo e as críticas a ele traçadas. Analisa-se como, apesar de o modelo já apresentar modificações, ele ainda permanece. Tomando como referencial teórico o sociólogo Pierre Bourdieu, o texto desenvolve o assunto, mostrando que as disputas que ocorrem no campo acadêmico-musical influenciam as questões curriculares e pedagógicas dos cursos de graduação brasileiros. Conclui-se que existe a necessidade de maior discussão entre as diversas especialidades do estudo da Música, a fim de proporcionar uma mudança paradigmática que supere as concepções tradicionais relativas à formação do músico.

Palavras-chave: Ensino conservatorial. cursos de graduação em música. campo; *habitus*. formação do músico.

The musician's undergraduated education: the persistence of the conservatory teaching model

Abstract: *This theoretical essay, based on an interdisciplinary bibliography, continues the discussion on the conservatory teaching model and is supported by arguments by authors on the subject. We present the conservatory model's main characteristics and criticisms. Although the model has undergone modifications, our analysis demonstrates how it still perseveres. Based on the theories of sociologist Pierre Bourdieu, the text develops the subject demonstrating that disputes in the field of academic music influence curricular and pedagogical issues of Brazilian undergraduate programs. We conclude that there is a need for further discussion among the various areas of the study of music to provoke a paradigmatic shift that goes beyond traditional conceptions related to the musician's education.*

Keywords: *Conservatory teaching. undergraduate music courses. field,* habitus. *musician formation.*

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25, set/dez. 2020. http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611

Recebido em 6/8/2020, aprovado em 4/10/2020

Temos trabalhado com educação musical há bastante tempo, constantemente questionando o padrão tradicional de ensino de música – denominado de modelo conservatorial –, que consideramos limitador para muitos contextos e finalidades. No entanto, dois relatos significativos sobre vivências em conservatórios – de uma professora de instrumento com formação erudita e de um reconhecido compositor e cantor da música popular –, com os quais nos deparamos, instigaram-nos a retomar essa questão. Seus depoimentos revelaram experiências pessoais praticamente opostas em instituições de ensino à primeira vista semelhantes, o que nos desafiava a repensar nossas concepções.

Desta forma, este ensaio é o resultado dos questionamentos, estudos e reflexões que tais depoimentos nos ensejaram. Mesmo tomando como base diversos trabalhos a respeito do modelo conservatorial de ensino, preferimos a forma de ensaio para apresentar a discussão desenvolvida – de caráter teórico e base bibliográfica, com enfoque interdisciplinar – sobre esse padrão de ensino – que ainda marca, na atualidade, a formação superior do músico em nosso país – e os fatores que atuam para sua continuidade ou renovação. Estamos, portanto, discutindo ideias, concepções e possibilidades, com certo grau de abstração. Não estamos tomando como base dados empíricos sistematicamente coletados, nem descrevendo ou analisando tal ou qual instituição de ensino – embora citemos estudos que o fazem. Logo, nosso trabalho aqui é, por seu próprio caráter ensaístico, em certa medida especulativo e argumentativo. Entretanto, como defende Juremir Silva (2010: 80-81; 65-66), o ensaio também contribui para a produção de conhecimento, na medida em que, nas ciências humanas, todo trabalho acadêmico é uma "opinião argumentada" – embora nem toda argumentação gere provas irrefutáveis. Temos por base nossa experiência profissional e de vida, produções de nossa área e de outras correlatas, espírito questionador e postura reflexiva para rever nossas próprias convicções. Podemos até chegar ao mesmo lugar, reafirmando nossos posicionamentos, mas com uma maior profundidade pelo "processo de des(en)cobrimento" – outro termo de Silva (2010) –, que permite uma compreensão mais aprofundada, até mesmo das contradições e ambiguidades envolvidas.

Neste texto, analisamos, em termos gerais, a formação universitária do músico – seja instrumentista, cantor, regente, compositor ou educador –, partindo da área de Educação Musical e dialogando com trabalhos das Ciências Humanas e Sociais, da Pedagogia, da (Etno) Musicologia, da Sociologia e Psicologia da Música. Apresentamos, ainda, uma elaboração teórica a respeito do campo acadêmico-musical, com base nos conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989, 2005, 2008, 2017).

Embora o tema do ensino conservatorial já venha sendo discutido há algum tempo (PENNA, 1995. ARROYO, 1999. VIEIRA, 2000. JARDIM, 2002. ESPERIDIÃO, 2002. JARDIM, 2008. MARQUES, 2011. PEREIRA, 2014. QUEIROZ, 2017), a persistência desse modelo de ensino instiga que o assunto seja retomado. É importante ressaltar que estamos tratando de um modelo de ensino que ainda norteia as práticas de formação do músico em diversos espaços institucionais – inclusive em cursos superiores de música em universidades. Ou seja, tal modelo não é privilégio de instituições denominadas "conservatórios", visto que há estudos que mostram a renovação de padrões educacionais em diversas escolas especializadas em música (ARROYO, 1999. BARBEITAS, 2002. CUNHA, 2011. MALAQUIAS; VIEIRA, 2019).

Na primeira parte deste texto, retomamos e discutimos as proposições de alguns pesquisadores que abordaram o assunto. Para nossa reflexão, trazemos como exemplo provocador uma cena vivenciada por uma das autoras em sua própria formação.

Num segundo momento, examinamos a questão de distintas práticas musicais e seus repertórios, como um desdobramento da questão do padrão conservatorial de ensino com seu

caráter colonialista, que implica a desvalorização das produções locais e populares. Ilustramos tal embate com uma cena baseada em depoimento do cantor e compositor Lenine.

Na terceira parte, analisamos tendências de mudanças e permanências, abordando o possível dinamismo das práticas de ensino de música em diferentes espaços – conservatórios, projetos sociais e universidades –, assim como questões envolvidas na persistência do modelo conservatorial em muitas práticas educativas. Neste ponto, trazemos para reflexão uma cena derivada do relato da professora Odette Ernest Dias, flautista formada pelo Conservatório de Paris no período logo após a Segunda Guerra Mundial.

Na sequência, discutimos, com base no conceito de campo de Pierre Bourdieu (1989, 2005, 2008, 2017), as disputas que subjazem às concepções de ensino de música no campo acadêmico-musical, influenciando as questões curriculares e pedagógicas.

Concluímos mostrando a necessidade de tomarmos consciência das amarras desse modelo conservatorial, construindo coletivamente um novo paradigma para a formação universitária de músicos.

1. Discutindo o modelo conservatorial

Antes de o Conservatório de Paris tornar-se a referência consagrada para o ensino de música, como veremos adiante, o termo "conservatório" designava instituições criadas para cuidar de órfãos e desvalidos, **conservando-os** longe dos perigos da marginalidade. Para tanto, o ensino de música era um recurso corrente, sendo estas instituições responsáveis pela formação de excelentes músicos, como mostra Gjerdingen (2020: 9-16).

No entanto, a preocupação com as questões relacionadas às práticas educativas adotadas nos conservatórios de música é antiga. Em palestra no II Encontro Anual da Abem (Associação Brasileira em Educação Musical), em 1993, Marisa Fonterrada já tecia críticas a este modelo tradicional de formação ao traçar um panorama histórico do ensino de música no Brasil, desde as primeiras iniciativas dos jesuítas em processos de catequização (FONTERRADA, 1994: 78-80).

Contudo, o uso do adjetivo "conservatorial" é empregado inicialmente em Penna (1995):

> Esse ensino "conservatorial" dificilmente questiona suas práticas e os pressupostos destas, o que talvez seja consequência de seu relativo isolamento [em escolas especializadas], que o protege de grande parte dos problemas e dos processos de questionamento da educação brasileira (PENNA, 1995: 132).

Por sua vez, Antônio Jardim (2002: 105) volta a utilizar a expressão em um ensaio no qual faz duras críticas ao referido modelo "das escolas oficiais de música" – expressão que utiliza no próprio título do artigo. Mais recentemente, Pereira (2014), tomando como aporte as teorizações do sociólogo Pierre Bourdieu, cunha o termo "*habitus* conservatorial". *Habitus* é um construto teórico criado por Bourdieu para analisar os modos como determinado grupo de pessoas age por meio de uma "espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação"[1] (BOURDIEU, 2008: 42). As ações empreendidas obedecem a um sistema de preferências e de visão do que é ou

[1] "Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. [...]. O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens e de práticas" (BOURDIEU, 2008: 20-21).

não válido para aquele determinado grupo ou classe social. Ao operar com este conceito, o autor mostra os motivos pelos quais esse modelo é preservado e perpetuado, tendendo a se cristalizar.

Contudo, como aponta Pereira (2014), não se trata de fazer uma crítica ao modo de se ensinar nos conservatórios e escolas oficiais de música, que tem sua eficiência para certos fins, mas questionar se tal modelo é ainda adequado para a formação de músicos ou professores no mundo contemporâneo. Este autor argumenta que as concepções ligadas ao modelo conservatorial de ensino estão tão arraigadas que, mesmo quando se tenta fazer reformas curriculares em cursos superiores de música, sua incorporação é extremamente forte e inconsciente, de modo que as mudanças se tornam "periféricas" e "cosméticas" (PEREIRA, 2014: 92).

Enquanto a análise de Pereira (2014) é ponderada, uma das críticas mais ácidas e contundentes a respeito do ensino de música em escolas especializadas é apresentada por Jardim (2002). O teor das considerações do autor já pode ser detectado no título: *Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade brasileira*. Este tom é confirmado já no resumo, que apresenta como objetivo do texto "mostrar os equivocados princípios em que está fundada a preparação de músicos nas escolas oficiais de ensino musical" (JARDIM, 2002: 105). Antônio Jardim não economiza na escolha de termos duros para se referir a tal modelo de ensino, considerando a estrutura curricular dessas instituições como "vestuta e caduca", pois considera que o "modelo conservatorial não pensa o que faz, porque não acredita que o que faz pode ser pensado [...]. Preocupa-se apenas em repetir e, em repetindo, assegurar sua própria repetição e manutenção" (JARDIM, 2002: 110).

Todas essas ponderações teóricas são tentativas de explicitar algo que a maioria de nós – músicos e/ou professores – conhecemos por havermos vivenciado em nossas formações, trazendo um sentimento que foi resumido por Penna (1995: 140) como "o conservatório que está tanto fora quanto dentro de nós". E talvez por essa proximidade o assunto incomode tanto.

Porém, deixando à parte as questões estilísticas dos dois autores, percebe-se que ambos apontam características semelhantes em relação ao modelo conservatorial. O Quadro 1, a seguir, apresenta resumidamente a visão de cada autor, permitindo a comparação.

Antônio Jardim (2002: 108-110)	Marcus Pereira (2014: 93-94)
o aluno atrela seu futuro ao professor que o formou; os músicos põem em seus currículos os professores com quem estudaram, em vez de simplesmente informarem as instituições onde fizeram seus cursos	o poder concentrado nas mãos do professor; o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte
ensino sequencial e linear, desconsiderando que não se aprende desta forma	distribuição do conhecimento em disciplinas; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças
perspectiva etnocêntrica	a música erudita ocidental como conhecimento oficial
o privilégio dado à escrita como fonte de conhecimento musical (desprestígio ligado ao ouvir)	a supremacia absoluta da música notada – abstração musical
exercício constante e mecânico de aprimoramento de erros e eventuais acertos durante os estudos	o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo
pretensão equivocadíssima de se privilegiar a exceção à média	o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do "talento inato"
separação entre teoria e prática	a primazia da performance

Quadro 1: Concepções de ensino conservatorial, conforme Jardim (2002) e Pereira (2014). Fonte: Elaboração das autoras.

Esperidião (2002: 70) também já criticava os currículos dos conservatórios, apontando que "os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, sequencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas".

Por sua vez, Barbeitas (2002) menciona a predominância desse mesmo desenho curricular nos cursos de música das universidades brasileiras: "Esse modelo constituiu a base não só do currículo, mas de todo um procedimento pedagógico que sempre privilegiou a formação de intérpretes solistas, numa perpetuação do ideal romântico importado da Europa do século XIX" (BARBEITAS, 2002: 76). Assim, tal como Jardim (2002), Barbeitas (2002: 76-77) também aponta a lógica do solista – privilégio da exceção em detrimento da média – e a concentração em apenas um único tipo de repertório.

Em relação aos fatores apresentadas no Quadro 1, Penna (1995: 133-134) já apontava dois problemas centrais das práticas pedagógicas correntemente adotadas nos conservatórios.

> a) O tratamento dos mecanismos de representação gráfica como um código abstrato que se esgota em si mesmo, de modo que o referencial sonoro se perde. 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 o manejo consciente de relações sonoras. [...]
> b) O enfoque da técnica como finalidade em si mesma, tendo por meta o virtuosismo. Em oposição à prática da música popular, onde a técnica instrumental tem uma função utilitária, e são valorizadas a expressão, a exploração e a improvisação – sempre no "fazer sonoro" –, o prazer de tocar pode se perder diante dos inúmeros e áridos exercícios de preparação técnica, assim como a preocupação virtuosística pode acabar por coibir a capacidade de expressão (PENNA, 1995: 133-134).

A crítica da autora à supervalorização da notação musical e das regras formais de organização estabelecidas na música europeia é enfocada tanto por Jardim (2002) quanto por Pereira (2014). No entanto, sua crítica ao enfoque da técnica pela técnica é mais contundente. A seu ver, esse modelo de ensino esquece que a técnica instrumental é um recurso a serviço da expressão na performance, já que, afinal, a música é uma linguagem artística e expressiva. Como indica Forquin (1982: 34), "o desejo de expressão comanda a aprendizagem dos meios da expressão [técnica instrumental], os quais, por sua vez, alimentam e firmam esse desejo".

É o "desejo de expressão" que, correntemente, leva as pessoas a procurar o aprendizado musical; no entanto, muitas vezes, isto é totalmente desconsiderado por professores de instrumentos que adotam o modelo conservatorial. No Quadro 2, a seguir, apresentamos uma cena vivenciada por uma das autoras no início de sua formação, que ilustra esse tipo de atitude:

Quando comecei a estudar flauta transversal em um conservatório da prefeitura, tirei na flauta o primeiro movimento de uma sonata em Dó Maior de Händel que tocava na flauta doce contralto com minha primeira professora (particular). Ao tocar, contente e empolgada, a peça para a professora de flauta transversal do conservatório, recebi uma bronca que ficou gravada em minha memória nos seguintes termos: – Você tem que tocar muitas escalas, arpejos e exercícios técnicos **antes de ousar querer tocar uma música**.

Quadro 2: Relato sobre aprendizado de instrumento. Fonte: Elaboração das autoras.

Esta cena revela como a técnica pode ser vista como uma finalidade em si mesma, desconsiderando o caráter estético – e, portanto, expressivo – da música como arte[2]. Por outro lado, esse tipo de atitude não respeita as significações pessoais que o aluno estabelece com a música[3], podendo causar traumas persistentes ou até o abandono dos estudos. Para aqueles que insistem em trabalhar de alguma forma com a música, atitudes como a da cena reportada no Quadro 2 podem acarretar um bloqueio constante em relação às apresentações em público.

A ênfase no virtuosismo no ensino do instrumento é também comentada por Vieira (2000: 1) em relação ao modelo de ensino conservatorial. A autora encontra, ainda, duas outras características similares às do Quadro 1: a divisão do currículo em duas seções – teoria musical e prática instrumental – e o ensino do conhecimento musical erudito acumulado.

Vale ressaltar que tanto o poder centrado no professor que "transmite" um conhecimento sistematizado aos alunos quanto a questão do ensino disciplinar, frequentemente distanciado da vivência cotidiana (musical ou não) do aluno, são características de processos educativos tradicionais. Deste modo, são questões já discutidas na área de Educação/Pedagogia, inclusive pelas críticas ao ensino bancário, por Paulo Freire (1987: 33-35). Não são, portanto, características exclusivas do modelo conservatorial, mas que se consolidaram e legitimaram nesse padrão de ensino de música[4].

O ensino conservatorial é, portanto, marcado pela rigidez do modelo disciplinar que, sendo linear e sequencial, provoca a compartimentação do conhecimento musical (JARDIM, 2002. ESPERIDIÃO, 2002. PEREIRA, 2014. QUEIROZ, 2017). Tal limitação faz com que o professor trabalhe o conteúdo de suas aulas sem se preocupar com o que o aluno está estudando em outras disciplinas. Cabe ao aluno articular todas as informações para estabelecer os nexos entre o que toca e o que aprende na aula de Percepção Musical ou de Harmonia, por exemplo.

Algo não tão comentado pelos autores estudados, mas bastante comum no modelo conservatorial de ensino, é a ênfase dada ao ouvido absoluto, que, de certa forma, está associada à crença no dom inato. Neste sentido, Schroeder (2004: 112) aponta: "Um dos indícios mais concretos, vulgarmente considerado típico de uma musicalidade acima da média, é a presença de um ouvido absoluto"[5]. Desta forma, a percepção das relações intervalares – o chamado "ouvido relativo" – não costuma ser tão valorizada, embora seja muito mais comum entre os músicos. Assim, nas aulas tradicionais de Percepção Musical (denominadas por vezes de Teoria e Solfejo), é comum o treino para se estabelecer as alturas a partir da nota Lá4 (Lá 440 Hz), que é tocada ao se iniciar um ditado, por exemplo. Como as aulas de Percepção, em geral, ficam restritas a ditados e solfejos, o treino para localizar as tonalidades a partir desta nota como referência padrão para a altura "absoluta" passa a ter predominância nas aulas. No entanto, isto desconsidera que, na prática dos músicos que tocam de ouvido, a relação de alturas é estabelecida no manuseio de seu instrumento, de modo muito mais concreto e flexível. Enquanto isso, outras questões que deveriam ser incluídas como conteúdos na referida disciplina ficam

[2] Nesta mesma direção, Schroeder e Schroeder (2004: 212) discutem como, na "procura por uma metodologia específica para a música que tenha legitimidade científica, muitas pesquisas [acadêmicas] acabaram deixando de lado ou ignorando o caráter artístico peculiar da linguagem musical".

[3] Sobre as significações das relações pessoais com a música, ver Penna, Pinto e Santos (2018a).

[4] Para uma discussão sobre as relações entre o ensino bancário e o modelo/*habitus* conservatorial, ver Barros (2020: 132-134; 178-179).

[5] A respeito do ouvido absoluto, ver Veloso e Feitosa (2013) para uma discussão com base na cognição musical e na neurociência. Ver ainda Damian (2006) para uma discussão sobre os ouvidos absoluto e relativo na educação musical. A discussão desenvolvida neste parágrafo baseia-se, ainda, na experiência da autora Silvia Sobreira como professora de Percepção Musical.

de fora, como é o caso do conhecimento das possíveis sonoridades que se pode obter em uma mesa de som, por exemplo, para mencionar somente uma das possibilidades.

Além dessa ênfase excessiva dada às alturas absolutas, outro ponto a ser lembrado é que a prática da criatividade fica restrita apenas às aulas de composição. Contudo, as composições produzidas em cursos universitários de música, limitadas predominantemente às diversas propostas eruditas da atualidade – como as músicas eletroacústica, experimental, acusmática, dentre outras –, na maioria das vezes têm seu público, divulgação e análise na própria esfera acadêmico-musical[6], já que pouco conseguem se articular à diversidade da produção musical no mundo contemporâneo.

A esse respeito, Antônio Jardim (2002: 106) argumenta que a "mudança dos suportes modifica o próprio fazer, modificando, consequentemente, o conceito de música". Isso ocorreu com o advento da escrita e da fonografia, e na atualidade acontece em função dos novos meios de produção, propagação e difusão da música – característicos da chamada revolução digital –, que impõem outras maneiras de se pensar a formação do músico, que, neste contexto, precisa desempenhar novas atividades profissionais. Conforme afirmam North e Hargreaves (2013: 3), essas mudanças provocaram efeitos na hierarquia da produção e consumo de música. Agora, qualquer um com um mínimo de conhecimento de informática e música pode criar suas próprias composições. Ainda segundo esses autores, a ideia de um compositor que toca uma peça completa para um público completamente passivo, em um determinado ambiente, mudou para a de um compositor que está em contínua negociação com uma audiência que escolhe livremente e altera seu trabalho quando e como quiser. Na mesma direção, Burnard (2012: 7-39) questiona veementemente a concepção de gênios criadores: os grandes compositores consagrados. Para a autora, esse é um ponto de vista fetichizado e mitologizado, que deve ser combatido para ceder lugar a uma concepção na qual a criatividade é passível de ser encontrada em todos os seres humanos. Enfatizando o caráter social da criação musical, Burnard argumenta a favor de uma mudança a respeito da concepção de criatividade musical, assumindo que existe uma imensa diversidade de práticas criativas.

Aspectos históricos também são relevantes para a discussão deste modelo tradicional de ensino, que Vera Jardim (2008: 49-50) denomina de "forma conservatorial". Segundo esta autora, a forma conservatorial começou a ser exercida com a criação da Capela Imperial em 1808, devido ao uso das tradições europeias para as cerimônias religiosas, o que demandou novas maneiras de se organizar a aprendizagem. Porém, para outros autores, a prática deste tipo de ensino é anterior a este período, estando ligada aos anos iniciais do colonialismo nas Américas, tendo sido difundida e aplicada pelos jesuítas (FONTERRADA, 1993. SHIFRES; GONNET, 2015. CASTRO; SHIFRES, 2018. QUEIROZ, 2017). De qualquer forma, podemos assumir que tal prática se consolidou com a instituição da primeira escola oficial especializada em música, durante o período do Brasil Império, o Conservatório de Música,[7] e, posteriormente, com sua substituição pelo Instituto Nacional

[6] Como já apontava Jardim (2002), tais composições costumam ficar restritas aos núcleos onde são produzidas. E, como exemplo deste circuito de produção, divulgação e análise autocentrado, ver o artigo de Arruda (2019), que discute "os ideais sociais e políticos" da peça *Mutationen I*, de Claudio Santoro, criada em 1968 para cravo e fita magnética, que o próprio autor classifica como "uma obra pouco executada".

[7] Segundo Augusto (2008: 54), os anos seguintes à proclamação da Independência do Brasil trouxeram a necessidade de se criar um novo sentido para a nação que se constituía, e que deveria ser afirmada através do Estado e da Coroa. Dentre várias iniciativas, são criados o Colégio Pedro II (1837) e o Conservatório de Música (1848), além de outras instituições. Com a Proclamação da República, o Conservatório passou por uma reforma administrativa, sendo transformado no Instituto Nacional de Música através do Decreto nº 143, de 12 de janeiro de 1890. Segundo o *site* da instituição, em 1937 o Instituto passou a se chamar Escola Nacional de Música e, em 1965, por força do Decreto nº 4.579, passou a ter a atual designação: Escola de Música da UFRJ (UFRJ, 2018).

de Música, nos primeiros anos de República. Castro e Shifres (2018) discutem como a criação de instituições de ensino era uma forma de fortalecer e estabilizar os estados-nação e enquadrar os países coloniais à nova ordem disciplinar e civilizatória da modernidade.

Contudo, é importante salientar que a perpetuação desse modelo não ocorre apenas no Brasil. Reis e Duarte (2018) apresentam considerações similares ao analisar o ensino de música em Portugal.

> O ensino formal de música, na maior parte do mundo, centra-se quase exclusivamente na tradição musical da Europa Ocidental, comumente chamada de "música clássica" ou "erudita". Isto deve-se a um ciclo contínuo de reprodução e da cristalização do modelo de ensino característico do Conservatório de Paris (REIS; DUARTE, 2018: 9).

Esses autores enfatizam que esse tipo de ensino se distancia da cultura dos alunos por desconsiderar sua música, bem como as práticas de ensino informais.

2. Disputas entre práticas musicais e repertórios

Esta desvalorização de repertórios e práticas não escolares de aprendizagem musical vem sendo discutida por diversos autores, sob diversas perspectivas teóricas (BOZON, 2000. VIEIRA, 2000. AUGUSTO, 2008. QUEIROZ, 2017. CASTRO; SHIFRES, 2018. PENNA; PINTO; SANTOS, 2018). Uma exemplificação bastante significativa pode ser encontrada na cena apresentada no Quadro 3, de uma conversa com o compositor e cantor Lenine[8]:

[8] Entrevista de Lenine (L) a Maura Penna (E1) e Susie Santos (E2), em João Pessoa, em 9 de junho de 2017. Como parte da coleta de dados para a pesquisa *Percursos de estudo e formação musical: significações pessoais da relação com a música*, coordenada por E1, a entrevista focalizava aspectos subjetivos da relação de Lenine com a música que ultrapassassem a descrição de sua trajetória artística disponível em seu *site* oficial. O artista autorizou o uso desta entrevista em trabalhos e pesquisas acadêmicas.

A produção de Lenine já foi discutida em trabalho anterior de uma das autoras (PENNA, 2014).

• Em entrevista em 2017, enfocando especialmente as significações pessoais que a música tinha em diversos momentos de sua vida, Lenine está contando como começou tocando violão e cantando, para depois começar a compor. **Lenine**: E aí é bacana porque, justamente nessa época, eu procuro o processo acadêmico disso, e foi frustrante para mim. Isso novinho ainda, em Recife. Foi muito frustrante porque eu queria conhecer os meus pares, pessoas que tinham esse mesmo tipo de inquietude, digamos assim, ou de curiosidade... E achei que tinha achado, porque nos primeiros dias foi muito bacana. **Entrevistador 1**: Nos primeiros dias no quê? Na escola de música? **L:** Isso. […] Nos primeiros dias não foi tão frustrante. **Entrevistador 2:** Mas depois foi uma experiência frustrante? **L:** Foi a pior coisa do mundo! Porque nós nos encontrávamos mais cedo, debaixo da mangueira, porque naturalmente eu já estava compondo. Eu já estava procurando me expressar através disso. Assim como eu, tinham outras pessoas que procuraram o conservatório para aprofundar o processo de cada um. **E1:** Mas o conservatório rejeitou suas experiências. **Lenine:** É, e foi uma pessoa, não foi o conservatório. Durante um tempo eu generalizei, mas não foi o conservatório, foi minha falta de sorte de ter pegado um professor que... Porque... E esse cara, de uma maneira muito feia, começou a dar uma lição sobre o academismo daquela escola, que era uma coisa secular, que ali não entraria música popular, que ali não sei o que lá... […] E eu era muito jovem. Aí eu... **E1:** Ficou frustrado. **L:** Não foi só frustrado, porque eu saí falando as maiores loucuras deles! Aí, pronto. **E1**: Ficou bravo mesmo! [risos] **L:** Fiquei e nunca mais voltei. Nunca mais. **E1:** Não voltou, mas continuou com a sua música. **L:** Sim, porque eu achava, naquele momento eu já achava que não podia estar tão errado como ele falou, como ele quis dizer, que eu não encontraria a música se não fosse no processo acadêmico. E aí foi bacana também, porque isso me obrigou a me jogar no processo.

Quadro 3: Relato de Lenine sobre seus estudos formais de música. Fonte: Elaboração das autoras.

Em seu relato, Lenine enfatiza que essa foi a atitude de um professor, que não se pode generalizar – embora o tenha feito por algum tempo. Concordamos com ele que não é possível atribuir a todos os membros de uma instituição atitudes, valores e comportamentos ligados ao modelo conservatorial, foco de nossa discussão. No entanto, alguns espaços institucionais são mais propícios que outros à reprodução do *habitus* conservatorial, com tudo que ele implica. Assim, o que ocorreu com Lenine pode ser compreendido dentro de um contexto sociopolítico mais abrangente. Os autores apresentados a seguir contextualizam o assunto dentro de processos mais amplos de subalternização de nossas práticas musicais.

Analisando o que denomina "discurso acadêmico em música", Eduardo Luedy Marques (2011) tem como foco central de seu estudo observar como professores de música de uma determinada instituição de ensino superior lidam com a emergência da noção de diversidade cultural. O pesquisador constatou que os discursos de seus entrevistados deixavam transparecer uma concepção cultural conservadora, com enfoque em concepções etnocêntricas, desconsiderando outras culturas na formação de seus alunos. Para o autor, a perspectiva apresentada pelos sujeitos de sua pesquisa está em confronto "com questões e demandas sociais, políticas e educacionais postas pelo advento da noção de multiculturalismo" (MARQUES, 2011: 49). Uma importante crítica trazida por Luedy Marques diz respeito ao fato de que, "no âmbito acadêmico-institucional em música, de uma maneira geral, tende-se a conceber as práticas pedagógicas como algo dissociado das questões políticas e culturais mais amplas da sociedade" (MARQUES, 2011: 50). Para o autor, é preciso que se faça uma crítica às concepções eurocêntricas e meritocráticas para buscar incluir outros agentes sociais, abrindo caminho para que outras experiências e vozes possam ser ouvidas e valorizadas.

Na mesma direção, mas baseando-se no conceito de colonialidade proposto por autores como Nelson Maldonato-Torres, Homi Bhabha, Quijano, Stuart Hall, Vera Candau, Walter Mignolo, entre outros, Queiroz (2017: 136) problematiza a "trajetória de exclusões e epistemicídios que relegou à subalternidade diversas culturas musicais do país". Para este autor, o modelo de ensino de música institucionalizado no Brasil está ligado à "colonialidade constituída na cultura brasileira" (QUEIROZ, 2017: 136). A colonialidade é caracterizada como a introjeção da matriz de poder do colonizador, ou seja, o modelo é copiado mais por adoção do que por imposição, o que permite a sua reprodução (CASTRO; SHIFRES, 2018: 20). Desta forma, a colonialidade persiste mesmo após a emancipação das colônias, de modo que determinadas formas de cultura, que antes foram impostas, passam a ser aceitas, naturalizadas e perpetuadas.

Um exemplo deste fenômeno é apontado por Vieira (2000: 28-30), quando reporta que, à época da coleta de sua pesquisa, os músicos de Belém do Pará ainda investiam em estudos de especialização na Europa para se manterem dentro dos padrões consagrados do ensino de música. Nessa dinâmica, persistia "o fenômeno da preservação de uma mesma perspectiva", de modo que era possível "estabelecer e preservar o elo musical entre a sociedade local e a europeia e garantir sua legitimidade, assegurando, por meio da preservação e da hegemonia da prática musical erudita europeia, a distinção de seus detentores, no contexto social paraense[9]" (VIEIRA, 2000: 31).

A primazia de um repertório eurocêntrico também é analisada por Augusto (2008) ao discutir a música e a sociedade nos finais do Império e início da República, no Brasil. O historiador constrói sua tese mostrando como, no advento da República, um determinado grupo social impôs a outros grupos sua visão do que era válido musicalmente. Nos "embates em torno do monopólio de poder afirmar quem era digno de ser chamado músico e por consequência, de ter sua arte reconhecida como a mais autêntica" (AUGUSTO, 2008: 8), ocorreu a extinção do antigo Conservatório de Música da corte para ceder lugar ao Instituto Nacional de Música, em 1890 (ver nota 7). Foram, então, banidos de seu corpo docente músicos que mantinham uma prática musical que fugia aos padrões clássicos e que se aproximavam da música popular urbana, como aquela composta para o teatro. Ficam evidentes, portanto, os elementos que buscavam colocar a produção musical do Brasil dentro de uma "concepção ocidental, única aceitável, de uma identidade cultural: **branca, educada, refinada**" (AUGUSTO, 2008: 8, grifo nosso). Para tanto, outras manifestações e prática musicais precisavam ser excluídas: "[...] a presença da música popular urbana, e principalmente de uma forma gerada a partir de um gestual negro, o maxixe, era indubitavelmente considerada uma expressão artística menor e, portanto, não digna desta nova ordem que se estabelecia" (AUGUSTO, 2008: 260-261). Por esse motivo, Leopoldo Miguez – compositor que dirigiu o Instituto no período de 1890 a 1920 – assumia, com orgulho, que seu programa de ensino "era equivalente aos dos Conservatórios de Paris, Munique, Milão" (AUGUSTO, 2008: 1).

Shifres e Gonnet (2015: 53) defendem que a tomada de consciência a respeito dos processos de colonialidade possibilitou uma crescente valorização e reivindicação das músicas populares originárias dos países colonizados, permitindo que expressões artísticas antes desvalorizadas passassem a ser visibilizadas. Porém, os autores argumentam que ainda existem resquícios colonialistas, uma vez que as próprias categorias criadas – música acadêmica, música popular, música étnica – surgem a partir de uma visão etnocêntrica. Questão similar é apontada por Queiroz (2017: 143, 146), que chama a atenção para o fato de que as propostas curriculares

[9] Acreditamos que esta análise de Vieira (2000) não diz respeito apenas à realidade paraense, bastando considerar que inúmeros músicos – como Villa-Lobos – tiveram pelo menos parte de sua formação na Europa. Por outro lado, é preciso ter em conta que, até pelo menos a metade do século passado – ou seja, antes de se generalizar a possibilidade de transporte aéreo –, era mais fácil, por sua posição geográfica, ir de Belém à Europa do que ao Rio de Janeiro.

analisadas em sua pesquisa empregam a denominação "música" em relação a um repertório vinculado à música erudita ocidental. Ou seja, ainda se tem uma ideia de que a "verdadeira música" é essa, já que as outras devem ser adjetivadas de forma diferenciada ao serem inseridas nos currículos ou programas. Consideramos que esta referência é também mantida quando Arroyo (1999: 60), em suas discussões sobre as transformações das práticas pedagógicas musicais, conceitua "música popular" apenas por exclusão: no conservatório, música popular significa **tudo o que não é erudito**.

Discutindo "a formação em música ofertada pelos cursos/habilitações de graduação do Brasil", Queiroz (2017: 132) ressalta o amplo domínio da música erudita ocidental nos centros formadores, além da "reprodução do modelo disciplinar como única estratégia de organização dos currículos" (QUEIROZ, 2017: 132). Por outro lado, mostra que, apesar da hegemonia de currículos baseados na lógica eurocêntrica, há brechas, como a inclusão de instrumentos como o cavaquinho e o bandolim em alguns cursos, além do oferecimento pontual de algumas disciplinas de caráter mais abrangente, como Edição, Mixagem e Masterização, Ritmos Afro-baianos, Harmonia na Música Popular, entre outras. Apesar dessas disciplinas, o autor questiona se a música popular é ensinada pela mesma lógica da música erudita, o que desconsideraria que, se há diversidade musical, caberia também haver diversidade nas práticas pedagógicas.

Assim, Queiroz (2017: 151) argumenta que a prática conservatorial eurocêntrica, embora hegemônica, não é mais absoluta. Por outro lado, como veremos a seguir, tal prática ainda é forte, sendo curioso perceber que algumas escolas especializadas e ONGs, pressionadas por seu público, têm apresentado maior flexibilidade para modificar seus currículos, enquanto as universidades, até por razão de sua estrutura, muitas vezes não conseguem fugir do esquema tradicional de ensino.

3. Espaços de mudanças e permanências

Estudos sobre práticas musicais em escolas especializadas de música no século XX apontam algum dinamismo e maior diálogo entre diferentes práticas e repertórios musicais. Embora também reporte a hegemonia de práticas musicais vinculadas à cultura musical erudita, Arroyo (1999) percebeu – em sua pesquisa na cidade mineira de Uberlândia – aspectos que indicam que um conservatório pode ser compreendido de modo mais amplo do que o modelo estagnado pelo qual essas instituições costumam ser consideradas pelos meios acadêmicos. A autora toma como indicativa de mudanças socioeducacionais nesses contextos a presença do ensino da "música popular", pela demanda da própria clientela. Embora apontando os vínculos daquela instituição com a cultura europeia e sua historicidade relacionada ao processo colonialista, ela observou o crescente uso da música popular naquele espaço, enquanto durou sua pesquisa. O fazer musical, contudo, era marcado pela tensão entre permanência (com as práticas tradicionais do modelo conservatorial) e mudança (a partir da demanda dos alunos quanto ao uso de outros repertórios).

Em sua análise, Arroyo (1999) mostra esse movimento de mudança em um conservatório público estadual de Minas Gerais. No entanto, a pesquisa de Estevam (2010), ao estudar dois outros conservatórios estaduais – das cidades de Leopoldina e Juiz de Fora –, constata que seus cursos técnicos apresentavam grande índice de evasão: com currículos e práticas caracterizados pela permanência do modelo conservatorial, não conseguiam se adaptar aos interesses de suas clientelas. Em contrapartida, Cunha (2011) discute como, em escolas particulares que oferecem ao mercado cursos livres de música, essa adaptação às demandas dos alunos é não

apenas necessária, mas frequente. Como essas escolas não concedem diplomas reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) – sujeitos às normatizações que regem os cursos de nível técnico ou superior –, têm maior flexibilidade em suas práticas pedagógicas, sendo capazes de ajustá-las aos interesses de seu público (CUNHA, 2011: 71).

Uma trajetória que também oscila entre mudança e tradição ou continuidade e ruptura aparece no Conservatório Brasileiro de Música (CBM). No *site* da instituição é assumida sua história marcada pela renovação e tradição (CBM, s.d.). Criado por Lorenzo Fernandes em 1936, essa instituição abrigou nos anos 1940 o compositor alemão Hans J. Koellreutter, que, com suas propostas inovadoras, revolucionou a história da música erudita brasileira. Além das ações deste eminente compositor, pode-se mencionar a atuação de Liddy Chiaffarelli Mignone (ROCHA, 2017), que, em 1937, esteve à frente do primeiro curso de Iniciação Musical, juntamente com Sá Pereira. A educadora difundiu propostas inovadoras, à época, na área de educação musical, inspirada pelas influências de Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Maurice Chevais. Vale ressaltar, ainda, o nome de Cecília Conde[10], que, enquanto foi diretora do CBM, sempre incentivou práticas criativas para o ensino da educação musical. Sua influência pode ser atestada ainda nos dias atuais, a partir da análise do currículo de Licenciatura em Música, organizado de maneira flexível e sustentado pedagogicamente por professores convidados de alto nível. Ainda segundo informações disponíveis no *site* dessa instituição, ao final de 2019 eram oferecidos os cursos de Graduação em Musicoterapia, Música e Tecnologia, Cordas Dedilhadas – incluindo também cavaquinho, bandolim, violão de sete cordas, viola caipira, guitarra e baixo elétrico –, além dos bacharelados em Instrumento, Regência, Canto e Composição, e ainda o Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural, num leque de opções de formação que evidenciava o seu potencial de transformação.

Em termos de inovação em escolas de música formais, é necessário que se faça menção aos primeiros cursos superiores em música popular em instituições públicas brasileiras. O primeiro Bacharelado em Música Popular foi criado em 1989 na Unicamp, universidade estadual paulista. Segundo o *Jornal da Unicamp* (TORRES *et al*., 2017), o papel central do curso nunca foi exclusivamente a formação técnica. Criado por Eduardo Andrade, o curso "tinha a preocupação de não mimetizar um conservatório", conta José Roberto Zan, um dos seus primeiros professores.

> Tampouco a intenção do curso era se contrapor ao ensino de música erudita. Pelo contrário, o documento do projeto, assinado pelo grupo de especialistas, deixa claro seu desejo de "redefinir o modelo brasileiro do ensino musical, sem preconceitos", colaborando para a construção, na universidade, de um "diálogo mais íntimo entre o erudito e o popular" (TORRES *et al*., 2017).

No entanto, apesar deste caráter inovador da Unicamp no campo da performance e da composição, esta universidade, considerada um centro de excelência, demorou bastante a se comprometer com a formação de professores de música, na medida em que apenas em 2006

[10] Cecília Fernandez Conde (1932-2018) foi aluna de Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira no Curso de Iniciação Musical do Conservatório Brasileiro de Música (CBM), fundado por sua mãe e seu tio – o compositor Oscar Lorenzo Fernandez – junto de outros amigos músicos. "Prezava pela liberdade de seus alunos no fazer musical [...]. Desenvolveu trabalhos de pesquisa voltados para a Cultura Popular, acreditando e defendendo a relação entre cultura e educação, bem como a importância de se estabelecer vínculo entre ambas no ensino de música" (PENTEADO, 2019).

implantou a licenciatura na área[11]. Em certa medida, este fato mostra a desvalorização dos cursos que não são voltados para a performance, aspecto também discutido por Vieira (2004: 146-148) ao tratar das opções de formação musical de nível técnico e superior em Belém.

Por sua vez, o Instituto Villa-Lobos[12] (IVL), herdeiro do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), é uma instituição que desde os anos 1970 têm em sua prática o repertório de música popular, incluída como conteúdo em várias disciplinas – como Harmonia de Teclado, Arranjo –, sendo "praticada com uma intensidade extremamente significativa". Desta forma, os "professores das disciplinas mais tradicionais sempre se mostraram receptivos e interessados nas composições populares que surgiam nas diversas aulas" (VENTURA, 2017: 83-84). Essa trajetória levou o IVL a oferecer o Bacharelado em Música Popular Brasileira (MPB), em 1998.

No entanto, não é apenas a inclusão da música popular que indica o caráter renovador do IVL nos anos 1970, mas a aceitação e o incentivo à música dos compositores da época, a dita "música contemporânea". Essa ação foi fortemente apoiada por Reginaldo Carvalho, compositor e diretor da escola no período de 1967 a 1971 (SILVA, 2017: 142)[13]. A inclusão desses novos repertórios não se deu sem disputas, neste contexto educacional marcado pela pluralidade de produções musicais. Isto é atestado pela educadora e pesquisadora Regina Marcia Simão Santos, que foi aluna da instituição naquele período.

> Como estudante, sentia-me perdida entre propostas de um currículo marcado pela transgressão, mas também preservando a tradição. A música popular corria lado a lado com a erudita tradicional e a de vanguarda – música concreta, eletrônica e aleatória –, numa convivência pacífica e mesmo provocativa, levando os alunos a uma imersão e abertura da escuta para várias possibilidades da prática musical (SANTOS, 2017: 93).

Na atualidade, entretanto, o IVL é uma instituição de ensino superior na área de Música, como tantas no Brasil. Apesar de ter o diferencial de oferecer um Bacharelado em MPB, tudo indica que sua inserção dentro dos padrões universitários fez com que as inovações fossem perdendo força. Sendo assim, ainda pode ser considerado como um espaço em que o modelo conservatorial encontra condições de reprodução.

Um outro exemplo de mudança no modelo de ensino tradicional pode ser encontrado no Projeto Guri[14], que vem há cerca de cinco anos modificando a maneira de ensinar de seu

[11] Segundo o Projeto Pedagógico do curso, a Licenciatura em Música foi criada na Universidade Estadual de Campinas em 2005, a partir da deliberação CONSU 281/2005, iniciando suas atividades em 2006 como uma modalidade do curso de Música. A partir de 2015, passou a ser um curso de graduação, conforme Deliberação do Conselho Estadual de Educação/CEE 126/2014 (UNICAMP, 2018).

[12] O Instituto Villa-Lobos (IVL), antigo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, passou a ser assim denominado através do Decreto nº 61.400, de 1967 (BRASIL, 1967). Mantendo este mesmo nome, desde 1979 faz parte da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), sendo sua escola de música oficial (VENTURA, 2017: 75-77).

[13] Segundo Silva (2017: 145), entre 1950 e 1952, Reginaldo estudou com Heitor Villa-Lobos, no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. O apreço de Villa-Lobos por seu aluno foi atestado em várias ocasiões: além de reger duas das obras de Reginaldo quando este tinha apenas 19 anos, Villa-Lobos patrocinou sua primeira viagem para estudar em Paris. "De volta ao Brasil, Reginaldo foi encorajado por Villa-Lobos a implantar, em território nacional, os modernos conceitos musicais que havia adquirido no exterior. É exatamente nessa época, em 1956, que compôs *Si bemol*, considerada a primeira obra brasileira eletroacústica" (SILVA, 2017: 150). Em 1964, Reginaldo voltou a Paris, quando teve a oportunidade de trabalhar sob a orientação de Pierre Schaeffer e sua equipe. Em 1966 voltou ao Brasil e, em 1967, foi o primeiro diretor do Instituto Villa-Lobos, possibilitando várias inovações em termos musicais e pedagógicos.

[14] O Projeto Guri é gerido por duas organizações sociais: a Sustenidos Organização Social (responsável por polos do interior e litoral do estado de São Paulo) e a Santa Marcelina Cultura (responsável pelos polos da capital). Para um detalhamento da atuação deste projeto, ver os relatórios anuais, disponíveis em: http://www.projetoguri.org.br/relatorios-de-atividades/.

corpo docente. Para conseguir implementar mudanças, são realizados com frequência cursos de formação continuada para os professores, no sentido de estimular o uso de práticas criativas, bem como incentivar a participação ativa e reflexiva dos alunos no ensino de instrumento e uso da voz. Também são enviadas, frequentemente, orientações para reforçar essas novas diretrizes.

Este alinhamento pedagógico foi ocorrendo aos poucos, pois o projeto organizado pela Sustenidos conta com mais de 800 educadores (com formações e saberes diferenciados), mas atualmente já são observados vários resultados que demonstram que essas práticas vêm surtindo efeito: várias apresentações contam com composições de alunos e, ainda, houve mais de 200 inscrições nas últimas edições do concurso de composição. As diretrizes buscam, também, uma ampliação no repertório trabalhado, incentivando, além de músicas do repertório erudito europeu, a inclusão de músicas tradicionais, populares e eruditas brasileiras e de outros países, assim como de outras épocas e gêneros, além de músicas sugeridas pelos alunos[15].

A tensão entre mudança e permanência é também reportada por Malaquias e Vieira (2019), ao descreverem o processo de modificação curricular na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, empreendido gradativamente no período de 1995 a 2004, quando a teoria do educador inglês Keith Swanwick passou a ser o referencial adotado por toda a escola. O processo levou os professores a refletirem sobre sua maneira de ensinar: "As mudanças de práticas educacionais acabaram exigindo essas reflexões por parte dos professores e, em alguns casos, geraram resistências justamente por sugerirem mudanças em práticas de ensino estabelecidas" (MALAQUIAS; VIEIRA, 2019: 117).

Os autores reforçam a tensão, apontada por Arroyo (1999), entre permanência e mudança: embora a escola tivesse o reconhecimento de ser uma instituição que promovesse um ensino sólido e de qualidade, no início, as mudanças trouxeram discordâncias entre alguns professores, além do descrédito por parte de alguns alunos e pais. Afinal, como já apontava Penna (1995: 135), o modelo conservatorial e suas práticas são "não apenas preservados, mas correntemente aceitos e reconhecidos como o modelo do ensino 'sério' de música, e desta forma orientam as ações educativas desenvolvidas [até mesmo] em outros espaços".

Com relação ao possível dinamismo das práticas pedagógicas no campo da música, cabe ressaltar que, muitas vezes, o modelo foi "importado" de forma rígida, tornando-se cristalizado, pois, nos próprios centros culturais europeus – colonizadores –, esse modelo tem se renovado com maior flexibilidade. É neste sentido que a professora Odette Ernest Dias, que atuou como professora de flauta transversal e de outras disciplinas na Universidade de Brasília, considera que o Conservatório de Paris "não era quadrado", como descreve na cena apresentada no Quadro 4[16]:

[15] Dados obtidos em palestra pública proferida por Claudia Freixedas, superintendente educacional do Projeto Guri (Sustenidos), em evento de extensão ocorrido em 21 de novembro de 2019, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

[16] Cena construída a partir de entrevista pessoal concedida pela professora Odette Ernest Dias a Maura Penna, em sua residência no Rio de Janeiro, em agosto de 2018, e em conversa telefônica, em janeiro de 2020. Apesar de, por ocasião dessas entrevistas, a professora Odette Ernest Dias ter dado seu consentimento para utilizar livremente seus depoimentos, a cena apresentada no Quadro 4, resultante de edição de seus relatos, foi-lhe apresentada, sendo por ela aprovada. Para uma visão da ampla e diversificada trajetória artística e docente da professora Odette, ver Penna (2018).

• A professora Odette Ernest Dias relata seus estudos no Conservatoire National de Musique (Conservatório Nacional de Música), em Paris, onde estudou no período do pós-guerra, entre 1947 e 1951.
O: Era uma coisa espantosa o Conservatório de Paris! Eu fiz a flauta e estudei música, depois estética e tudo mais. O meu professor de flauta, Gaston Crunelle, era uma pessoa muito viva, elegante; ele incentivava muito a gente para se apresentar. Você era muito estimulado! Por que a gente pensa que era quadrado? Não era, não!
E: Era isso que eu estava pensando aqui.
O: Não, não; de jeito nenhum! O Conservatório era um ambiente de criação, não de conservação. Eu conheci pessoalmente Pierre Boulez, Darius Milhaud, Pierre Schaeffer... Personalidades, entende? Eu era muito nova, mas eu sabia que eram personalidades.
E: Pode dar um exemplo desse ambiente de criação?
O: Eu assisti às primeiras peças para piano preparado de Pierre Boulez, por exemplo. Na preparação para o concurso final, nos instrumentos de sopro, a gente tinha que tocar uma peça inédita, contemporânea, composta especialmente para o concurso. Eu toquei peças como *Chant de Linos*, de André Jolivet. Peças inéditas, contemporâneas, que tinham acabado de serem criadas... Era provocante!!
E: – Então esse era o repertório?
O: – A gente tocava Mozart e Bach, mas sempre também um repertório contemporâneo. Quando cheguei no Brasil [em 1952], vi as pessoas tocando aqui – ao piano, por exemplo – as coisas mais antigas.

Quadro 4: Relato da professora Odette sobre sua vivência no Conservatório de Paris. Fonte: Elaboração das autoras.

Criado em 1795, o Conservatório de Paris tem sido historicamente a principal referência para a organização curricular e a prática pedagógica das escolas especializadas no Brasil. Por este estabelecimento passaram brilhantes personalidades do mundo musical, como Berlioz, Boulez, Debussy, Fauré, Messiaen e Ravel. Em seu *site*[17], podemos obter a informação de que seu currículo é constantemente modificado de forma a atender às exigências estéticas da vida artística. Em 1991, foram criados novos departamentos, como o de Jazz e Músicas Improvisadas, o de Profissões do Som e o de Pedagogia. Em termos de opções de estudo, além das disciplinas tradicionais que cobrem uma variada oferta, encontram-se outras que indicam a flexibilidade do modelo curricular: Aproximação Histórica e Técnica das Ondas Martenot, Ensino do Acordeom, Ensino de Gamelão Javanês, Improvisação Geral, Improvisação de Música da Índia, Jazz e Músicas Improvisadas, Música para Imagem, dentre outras. No departamento de Disciplinas Vocais, constam cadeiras como Técnica de Alexander (aplicada à voz e a instrumentos) e Trabalho Corporal. Além disso, existem também disciplinas relacionadas a questões mais amplas no que diz respeito à formação musical, como é o caso de Preparação Física e Mental do Músico.

Neste quadro, podemos questionar **se** e **como** o modelo conservatorial, mantido como referência nos cursos universitários brasileiros, poderia ser considerado como uma "tradição inventada", como discutido por Hobsbawm (2018: 8-9). Este autor entende a invenção de tradições como "um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado" – recente, remoto, real ou inventado.

> Por "tradição inventada" entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, o que implica, automaticamente,

[17] Informações colhidas, em dezembro de 2019, no *site* da instituição: http://www.conservatoiredeparis.fr/.

> uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 2018: 8).

Deste modo, podemos entender que, no quadro de colonialismo, o modelo conservatorial, pretendendo sua legitimidade pelo vínculo com a cultura europeia, mantém sua invariabilidade justamente por ser uma "tradição", embora sua própria base histórica – o Conservatório de Paris – possa ser, de fato, mais dinâmica. Neste sentido, a primazia do modelo europeu de ensino pode, ainda, ser analisada como uma forma de "violência simbólica" – nos termos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2005: 24) –, a qual nunca se exerce, de fato, sem uma forma de cumplicidade (extorquida) daqueles que a sofrem.

4. Disputas no campo acadêmico-musical

A noção de violência simbólica está ligada, na teoria de Bourdieu (2005: 35-36), à existência de uma hierarquia entre os campos de produção simbólica, podendo ocorrer a imposição de uma espécie de censura de um campo sobre outro, instaurada a partir de hierarquias sobre o que seria legítimo, legitimável ou indigno. Assim, como já sinalizado até este momento do texto, suas contribuições teóricas – especialmente os conceitos de *habitus* e de campo – podem ser úteis para entender muitas das questões envolvidas na permanência do modelo conservatorial de ensino na formação superior de músicos nas universidades brasileiras. Cabe, portanto, examinar mais a fundo esse referencial teórico.

Assumimos, como Catani (2011: 200), que, apesar de as teorizações de Bourdieu terem sido usadas para compreender os mecanismos de dominação vigentes na sociedade francesa na segunda metade do século XX, esse aparato pode, "através do estabelecimento de relações de homologia, ser trabalhado com eficácia para o estudo de campos sociais brasileiros". Este autor, tradutor e estudioso da obra de Bourdieu explicita:

> A noção de campo substitui a de sociedade, pois, para ele [Bourdieu], uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos (CATANI, 2011: 192).

Sendo um espaço estruturado de posições, um campo é um microcosmo constituído dentro de um espaço maior (CATANI, 2011: 192). Em diversas obras, Bourdieu analisou as dinâmicas próprias do campo científico (1983), acadêmico (2017), literário (1996), jurídico e político (1989), dentre outros. Embora tenha estudado, com base empírica, o funcionamento desses campos na sociedade francesa, mostra que cada um deles tem uma autonomia relativa, não sendo possível compreendê-los fora de sua especificidade. Desta forma, a "teoria geral da economia dos campos permite descrever e definir a **forma específica** de que se revestem, em cada campo, os mecanismos e os conceitos mais gerais (capitais, investimento, ganho), evitando assim todas as espécies de reducionismo", inclusive as que se limitam aos interesses econômicos e à busca do lucro monetário (BOURDIEU, 1989: 69). Deste modo, cabe compreender, para cada campo, a sua gênese social, as crenças que o sustentam, o jogo de linguagem e o *habitus* que

lhe são próprios, assim como os ganhos materiais e simbólicos que nele se geram e, sobretudo, o caráter relacional das posições no campo.

Discutindo a autonomia relativa do campo artístico (em geral) e as disputas que lhe são próprias, Bourdieu (1989: 71-72) argumenta que cada artista e seus produtos estão sempre em relação a outros artistas e seus produtos, de modo que "as rupturas propriamente estéticas com uma tradição artística têm sempre algo que ver com a posição relativa, naquele campo, dos que defendem esta tradição e dos que se esforçam por quebrá-la". Neste quadro, a noção de campo ajuda-nos não apenas a compreender a questão da escolha de repertórios, como também as disputas concernentes às formas de ensinar. Podemos estabelecer a existência do campo da música, que é instituído por vários agentes, com lutas e disputas internas, entre as quais se situam estratégias de conservação e de subversão.

No entanto, como mostra Bozon (2000), correntemente os agentes do campo da música não consideram o caráter social das hierarquias internas do campo:

> [...] a prática musical constitui um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se da maneira mais clássica e marcante, mesmo se os agentes sociais, mais seguida e constantemente que em outros campos, se recusem a admitir que a hierarquia interna da prática é uma hierarquia social. Longe de ser uma atividade unificadora [...], a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam (BOZON, 2000: 147).

Sendo assim, o conceito de campo ajuda a ultrapassar o senso comum e analisar aquilo que se esconde por trás de análises aparentemente estéticas e desinteressadas (BOURDIEU, 1989: 284-285). Dentro desse campo maior da música, estão inseridos tanto músicos que atuam no universo acadêmico quanto aqueles que trabalham fora desse espaço. A escolha por um repertório de música europeia e das práticas pedagógicas a elas associadas ilustra a disputa interna do campo. Afinal, apesar de situações de disputas internas, os agentes de cada campo "têm pelo menos interesse em que o campo exista e, portanto, mantêm uma 'cumplicidade objetiva' para além das lutas que os opõem" (CATANI, 2011: 192).

No que diz respeito especificamente ao subcampo acadêmico-musical, digamos assim, podemos estabelecer uma relação com a discussão de Bourdieu (2017: 103-104) sobre as faculdades de Letras e Ciências Humanas, às quais usualmente se ligam os cursos universitários de Arte, no Brasil. Especificamente em nosso país, diversos cursos superiores de Música foram criados a partir de conservatórios já existentes, onde predominava a ênfase na prática performática (VIEIRA, 2004).

Nos departamentos (ou escolas) de Música de universidades brasileiras, diferentes tipos de hierarquização e de poder estão em disputa: eles participam do campo científico – e, portanto, da lógica da pesquisa – e do campo intelectual, onde está em disputa a notoriedade intelectual. Porém, ao mesmo tempo, atuam como instituições encarregadas de transmitir a cultura legítima e, como consequência, são investidos de uma função social de consagração e de conservação, sendo, portanto, um espaço de poderes propriamente sociais. Pela interação entre estes diferentes tipos de poderes e capitais em disputa, Bourdieu (2017) entende que aquelas faculdades – assim como os cursos universitários de Música, a nosso ver – estão marcadas pela

> [...] oposição entre os agentes e as instituições voltados principalmente para a pesquisa e as apostas científicas ou para o campo intelectual e as apostas propriamente culturais, e os que são orientados mais para

> a reprodução da ordem cultural e do corpo dos reprodutores e para os interesses associados ao exercício de um poder temporal na ordem cultural [...] (BOURDIEU, 2017: 104).

No campo da música, temos a oposição entre músicos que são pesquisadores, com seu poder científico, e músicos atuantes e reconhecidos fora da universidade, seja em produções eruditas ou populares, por exemplo. Mas isso também nos indica como os capitais artístico, científico e cultural podem se articular de diferentes formas no campo acadêmico-musical, de modo que o acúmulo de um deles pode compensar a falta de outros. Deste modo, uma maior titulação acadêmica, por exemplo, compensa, referenda, legitima ou amplifica a competência artística de determinado professor de um curso superior de Música. Com isso, sua atuação pode ser mais conservadora ou mais questionadora do *habitus* conservatorial.

Schroeder e Schroeder (2014: 210) assumem que os cursos de pós-graduação em música modificaram o olhar para o ensino de música, pois os cursos de graduação ainda eram, até então, apenas "transposições dos cursos particulares e conservatórios para dentro dos limites das universidades", com ênfase na formação de instrumentistas, compositores e regentes. Tal fato proporcionou que a formação do músico – antes restrita aos aspectos teóricos ou histórico-musicológicos, além dos aspectos técnicos instrumentais – ganhasse uma nova dimensão, a saber, as práticas investigativas. Por sua vez, Vieira (2004) considera que especialmente as pós-graduações em Musicoterapia, Educação Musical e Etnomusicologia podem contribuir para a superação dos limites do modelo conservatorial.

> Ao comprovar a aquisição de novos domínios da música, através de altos títulos escolares, os profissionais legitimam novos conhecimentos musicais, demonstrando competência para a prática e o ensino da música. Quando, além do domínio da estrutura musical tradicional, apresentam capacidade para analisar a música contemporânea ou as músicas não ocidentais, que estão fora ou isoladas do contexto do ensino oficial, eles evidenciam, na competência ampliada, as possibilidades de transformação que ocorrem no modelo conservatorial das escolas (VIEIRA, 2004: 148).

Neste sentido, Malaquias e Vieira (2019: 138) mostram como os processos de renovação na Escola de Música e Belas Artes do Paraná foram influenciados pela Pós-Graduação em Educação Musical, que levou "alguns professores da instituição a adotar novas concepções de ensino". Desta forma, tanto nos cursos de pós-graduação quanto nas licenciaturas, nas pesquisas ou produções acadêmicas, a área de Educação Musical tem se empenhado em discutir, renovar e superar os limites do modelo tradicional de ensino de música.

Por sua vez, os bacharelados tendem a seguir o padrão de ensino conservatorial, sem levar em conta sua relação com o mercado de trabalho, como mostram, por exemplo, Coutinho (2014), em pesquisa com bacharéis brasileiros, e Jiménez Pérez e Ruiz del Olmo (2019), com estudantes de Pós-Graduação em Violão na Espanha. Nos dois casos, apesar da ênfase dos respectivos cursos na performance instrumental, muitos egressos são levados a atuar na docência, mesmo que não tenham tido, em sua formação, estudos pedagógicos consistentes.

Todas essas questões envolvem disputas no campo acadêmico-musical em relação aos diversos capitais em jogo, e especialmente às questões dos subcampos artístico-musical e educativo-musical.

> Diversos agentes interagem no campo educativo-musical: músicos, estudantes de música, professores e pesquisadores. As trajetórias e valores presentes nos espaços sociais pelos quais os agentes transitam influenciam a tomada de posições no campo, participando do *habitus* e, consequentemente, da reprodução ou renovação de práticas existentes nos campos em que se inserem. Músicos e estudantes de música estão inseridos nas práticas de ensino e colaboram para sua validação, aprovando ou reprovando as práticas desenvolvidas por seus pares ou por seus professores (HORN, 2017: 6).

Desta forma, mudanças pedagógicas e curriculares envolvem questões de poder no campo acadêmico-musical, dificultando reflexões críticas e propostas de renovação e atuando para a permanência do modelo conservatorial. Como discute Horn (2017), dentro do campo são estabelecidas lutas entre grupos distintos, em disputas relativas às práticas estabelecidas e consagradas. Quando surgem discordâncias, passam a existir tensões entre os que conservam e defendem tais práticas e os que as questionam, configurando, respectivamente, posições ortodoxas e heterodoxas.

> A acumulação de capital é o que leva um grupo a atingir maior nível de legitimação dentro de um campo e a assumir uma posição dominante – ortodoxa. O grupo ortodoxo tende a exercer forças para perpetuar-se em posição hegemônica, mantendo ou ampliando seu capital por meio de instituições e mecanismos de reprodução, enquanto o grupo dominado assume uma posição heterodoxa, buscando enfraquecer o capital do grupo dominante a fim de reforçar o seu próprio [...] (HORN, 2017: 5).

A nosso ver, tais questões estão em pauta na configuração de nossos cursos de Graduação em Música, como já sinalizado anteriormente.

Considerações finais

Como foi visto, enquanto conservatórios, escolas especializadas ou organizações não governamentais no Brasil têm demonstrado tentativas de mudanças em seus currículos ou práticas, nos cursos superiores em Música – especialmente em instituições públicas – as mudanças não têm sido tão significativas. Inúmeras questões contribuem para tal, como os processos de colonialidade e as disputas características do campo acadêmico-musical.

Acreditando – como Pereira (2014: 102) e Marques (2011: 58) – que o primeiro passo para ultrapassar a persistência do modelo conservatorial é a sua conscientização, discutimos a prática tradicional de ensino, tributária do Conservatório de Paris, em suas características e processos de permanência. Afinal, o modelo vem sendo debatido há anos na área de Educação Musical, sem repercussões mais profundas em muitos cursos superiores de Música**.**

Com relação a propostas que permitam diminuir a influência do modelo conservatorial, enfrentando sua persistência, deve-se levar em consideração alternativas que já foram divulgadas há mais de 15 anos, mas que continuam atuais. Antônio Jardim (2002), por exemplo, enfatizava tanto a necessidade de que as instituições de ensino musical promovessem a criação quanto a própria autonomia dos alunos.

> [...] é preciso que as academias sintam a necessidade de flexibilizar suas estruturas de modo a possibilitar a criação musical, isto é, a emergência do criar, em qualquer espécie de gênero musical. É importante que as academias estejam preparadas e abertas a fim de capacitar seu alunado para criar a partir de suas próprias questões, e não a partir de perguntas vindas de outras realidades e de caminhos que se formaram de outros modos (JARDIM, 2002: 107).

Como discutido por vários autores citados, a inserção da música popular – não apenas o seu repertório, mas também suas práticas de ensino – nos cursos superiores tem contribuído para a renovação do modelo conservatorial eurocêntrico. No entanto, também caberia considerar as mudanças da produção, divulgação e consumo musical na contemporaneidade, que exigem novas configurações pedagógicas. Tudo isto diz respeito a atualizar as práticas formativas do músico em consonância com o mundo atual, com suas demandas tecnológicas e sociais. Desta forma, evidencia-se a necessidade – que já, há tempos, vem sendo apontada – de:

> [...] um currículo que contemple as diversidades de linguagens sonoras e suas interfaces, que incorpore as novas tecnologias articulando a prática curricular com o fazer musical e, ao mesmo tempo, com as exigências do mercado de trabalho do músico, contribuindo para a formação musical e geral do indivíduo, consciente de sua ação transformadora nas sociedades do século XXI (ESPERIDIÃO, 2002: 73).

Tal questão não chegou a ser tão aprofundada neste texto, até porque o modelo conservatorial, tomado como uma tradição invariável (como já discutido), não está aberto às renovações tecnológicas das mudanças históricas, apesar de alguns cursos superiores já contemplarem a produção musical na atualidade.

A nosso ver, é indispensável um maior diálogo das diversas especialidades da música – Performance, Composição, Musicologia – com a Educação Musical, que já tem um histórico de discussão sobre o tema. Afinal, trata-se de uma mudança essencial nas concepções de estudo da música: enquanto naquelas outras especialidades o foco ainda é, muitas vezes, **a música pela música**, nossa área de Educação Musical, por sua vez, toma como eixo de seu trabalho **as pessoas e suas músicas**, como enfatizou Jusamara Souza (2019) em sua fala no XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem).

Trata-se, portanto, de um novo paradigma a ser construído coletivamente, por meio de reflexão, discussão, propostas e práticas. E este momento específico, em que nossos valores, nossas práticas e vida cotidiana são drasticamente alterados – ou mesmo colocados em xeque, em níveis pessoais e coletivos – diante da crise causada pela pandemia da Covid-19, revela-se por outro lado como uma oportunidade. As demandas desses tempos incertos e desafiadores favorecem os questionamentos, a busca de alternativas e a implementação de novas experiências, desvelando-se como uma ocasião oportuna para que essa discussão seja retomada.

Referências

ALCÂNTARA, Tiago. A música popular pede passagem. *Jornal da Unicamp*, 2017. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/04/25/musica-popular-pede-passagem. Acesso em: 1 jan. 2020.

ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música *Revista da Abem*, n. 6, set. 2001. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/441/368. Acesso em: 3 dez. 2019.

ARRUDA, Carlo Vinícius Rosa. Mutationen I de Claudio Santoro, para cravo industrial e fita magnética: uma obra protesto? *Revista Música*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 319-338, dez. 2019. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/163192. Acesso em: 23 dez. 2019.

AUGUSTO, Antonio José. *A questão Cavalier*: música e sociedade no Império e na República (1846-1914). 2008. 281 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

BARBEITAS, Flávio Terrigno. 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, set. 2002. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/434. Acesso em: 6 fev. 2020.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. *A aprendizagem baseada em problemas (ABP) na formação inicial do professor de Música.* Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, UFPB, João Pessoa, 2020.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu*: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. [1ª edição francesa: 1992]

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008. [1ª edição francesa: 1994]

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. 2. ed. 1. reimpr. Florianópolis: Ed. UFSC, 2017. [1ª ed. francesa: 1984]

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 144-174, abr./nov. 2000. [publicação original francesa: 1984]. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9381/5553. Acesso em: 1 jan. 2020

BRASIL. Decreto nº 61.400, de 22 de setembro de 1967. Provê sobre nova denominação para o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 set. 1967. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61400-22-setembro-1967-402347-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 1 jan. 2020.

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

CASTRO, Sebastián; SHIFRES, Favio. Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios. *Átemus*, v. 3, n. 5, jul. 2018. Disponível em: https://revistas.uchile.cl/index.php/atemus/issue/view/5005. Acesso em: 5 dez. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a12v32n114.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA. *Institucional*: nossa história. Disponível em: http://www.cbmmusica.edu.br/instituicao.php. Acesso em: 16 dez. 2019.

COUTINHO, Raquel Avellar. *Formação superior e mercado de trabalho*: considerações a partir da perspectiva dos egressos do Bacharelado em Música da UFPB. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CUNHA, Elisa da Silva e. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. *Revista da Abem*, v. 19, n. 26, p. 70-78, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/175/110. Acesso em: 16 dez. 2019.

DAMIAN, Claudia Mara. O ouvido absoluto e o ouvido relativo: vantagens e desvantagens dentro da educação musical. *Nupeart*, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 103-114, set. 2006. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=ouvido+absoluto+e+percep%C3%A7%C3%A3o+musical&btnG=. Acesso em: 30 set. 2020.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/433/360. Acesso em: 2 fev. 2020

ESTEVAM, Vicente. *Ensino de música e evasão escolar em conservatórios de Minas Gerais*: dois estudos de caso. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FONTERRADA, Marisa. A educação musical no Brasil: algumas considerações. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais* [...]. Salvador: Abem, 1994. p. 69-83.

FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística: para quê? *In*: PORCHER, Louis (org.). *Educação artística*: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982. p. 25-48.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GJERDINGEN, Robert O. *Child composers in the old conservatories*: how orphans became elite musicians. New York: Oxford University Press, 2020.

HOBSBAWM, Eric J. Introdução: a invenção das tradições. *In*: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. p. 7-24.

HORN, Suelena de Araujo Borges. O ensino de percepção musical como prática - uma análise a partir de conceitos de Pierre Bourdieu. *Vórtex*, Curitiba, v. 5, n. 3, 2017, p. 1-26. Disponível em: http://vortex.unespar.edu.br/horn_v5_n3.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade brasileira. *Plural*, Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa de Documentação (Escola de Música Villa-Lobos), ano II, n. 2, p. 105-122, 2002.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação*: a música nas escolas públicas 1838-1971. 307 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

JIMÉNEZ PÉREZ, Miguel Ángel; RUIZ DEL OLMO, Francisco Javier. La incorporación al mercado laboral de los egresados de conservatorio: un estudio de caso de los titulados de guitarra del Real Conservatorio Superior de Música de Granada, España. *AV Notas*, n. 8, p. 93-108, dez. 2019. Disponível em: http://publicaciones.csmjaen.es/index.php/pruebas/article/view/239/186. Acesso em: 10 jan. 2020.

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido; VIEIRA, Alboni Marisa D. P. *Keith Swanwick*: da teoria à transformação da escola de música de Belas Artes do Paraná. Curitiba: Appris, 2019.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 47-59, 2011. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/173/108. Acesso em: 28 jun. 2020.

NORTH, Adrien; HARGREAVES, David. *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. *In*: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu*: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 129-140.

PENNA, Maura. Percursos da música na cibercultura: o caso de "A Mancha" de Lenine. *Música Popular em Revista*, Campinas, ano 3, v. 1, p. 121-41, jul./dez. 2014. Disponível em https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/muspop/article/view/137/269. Acesso em: 16 dez. 2019.

PENNA, Maura. Uma flautista francesa em múltiplos caminhos brasileiros: entrevista com Odette Ernest Dias. *Opus*, v. 24, n. 3, p. 322-336, out. 2018. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2018c2415/pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiz; SANTOS, Susie. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, p. 5-22, jan./jun. 2018a. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/714. Acesso em: 4 dez. 2019.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiza; SANTOS, Susie. Minhas músicas, suas músicas: (in)exclusões e (trans)formações na licenciatura em música. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., Salvador, 2018b. *Anais* [...]. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/2909/1611. Acesso em: 16 dez. 2019.

PENTEADO, Nicole Mello. Cecilia Conde: uma educadora musical sem barreiras. *In*: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 24., 2019, Campo Grande. *Anais* [...]. Campo Grande, 2019. Disponível em: http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/237/203. Acesso em: 1 jan. 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. *Revista da Abem* 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. Acesso em: 25 out. 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da Abem*,

v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501. Acesso em: 30 nov. 2019.

REIS, João Gomes; DUARTE, Pedro. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. *Revista da Abem*, v. 26, n. 41, p. 5-20, jul./dez. 2018. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/765. Acesso em: 25 out. 2019.

ROCHA, Inês de Almeida. Modernidade e modernismo na iniciação musical e nas práticas educativas de Liddy Chiaffarelli Mignone. *Revista da Abem*, v. 25, n. 39, p. 20-28, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/253. Acesso em: 16 dez. 2019.

SANTOS, Regina Marcia Simão. 38 anos IVL: 1969 a 2007. Memórias de uma aluna professora. *In*: GARDEL *et al*. (org.). *IVL 50 anos*: edição comemorativa. Rio de Janeiro: Unirio; CLA; IVL, 2017. p. 91-107. Disponível em: http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/publicacoes/ivl_50_anos_edicao_comemorativa_unirio.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos**.** *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, 109-118, mar. 2004. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/368/297. Acesso em: 28 jul. 2020.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. Música e ciências humanas. *Proposições*, Campinas, v. 15, n. 1 (43), p. 209-216, jan./abr. 2004. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643853. Acesso em: 12 jan. 2010.

SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, v. 3, n. 2, p. 51-67, 2015. Disponível em: https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/issue/view/277. Acesso em: 5 dez. 2019.

SILVA, Juremir Machado da. *O que pesquisar quer dizer*: como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da Capes. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, Vladimir A. P. Reginaldo Carvalho e o Instituto Villa-Lobos. *In*: GARDEL *et al*. (org.). *IVL 50 anos*: edição comemorativa. Rio de Janeiro: Unirio; CLA; IVL, 2017. p. 91-107. Disponível em: http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/publicacoes/ivl_50_anos_edicao_comemorativa_unirio.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

SOUZA, Jusamara. *Educação musical hoje*: há/qual(is) crise(s)? Apresentação em mesa redonda do 24. Congresso Nacional da Abem. Campo Grande, 2019.

TORRES Cleyton; NARDINI, Erik; ALMEIDA, Gustavo de, MARIN, Thais; ALCÂNTARA, Tiago. A música popular pede passagem. *Jornal da Unicamp*, 2017. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/04/25/musica-popular-pede-passagem. Acesso em: 01 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Artes-Música*. Campinas: Unicamp, 2018. Disponível em: http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/projetospedag/PPC-Musica---Curso-22---MAR_18.pdf. Acesso em: 9 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Escola de Música. *Histórico* [da escola]. Rio de Janeiro: Unirio, 2018. Disponível em: http://musica.ufrj.br/index.php/institucional/escola/historico. Acesso em: 20 dez. 2019.

VELOSO, Fabrízio; FEITOSA, Maria Ângela Guimarães. O ouvido absoluto: bases neurocognitivas e perspectivas. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 357-362, set./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n3/a02v18n3.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

VENTURA, Ricardo. O Instituto Villa-Lobos e a música popular. *In*: GARDEL *et al*. *IVL 50 anos*: edição comemorativa. Rio de Janeiro: Unirio; CLA; IVL, 2017. p. 75-90. Disponível em: http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/publicacoes/ivl_50_anos_edicao_comemorativa_unirio.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música*: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. 2000. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http:///www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252039. Acesso em: 25 out. 2019.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-posições*, Campinas, v. 15, n. 2 (44), p. 141-150, maio/ago. 2004. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643816. Acesso em: 13 jan. 2020.

Maura Penna - Graduada em Música (Bacharelado e Licenciatura) e Educação Artística pela Universidade de Brasília. Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora associada 2 do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando na Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música (mestrado e doutorado) e coordenando o Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação. Autora dos livros *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música* (2020 – 3ª edição revista e ampliada) e *Música(s) e seu ensino* (2018 – 2ª edição revista e atualizada, 4ª reimpressão), ambos pela Editora Sulina, além de diversos artigos sobre educação musical, ensino das artes, música e cultura, publicados em periódicos científicos, coletâneas e anais de congressos. ORCID: 0000-0001-7331-2812 E-mail: maurapenna@gmail.com

Silvia Sobreira – Mestra em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora do curso de Licenciatura em Música da Unirio, também fazendo parte do corpo docente da Pós-Graduação em Música desta universidade. Desde 1992, desenvolve experiências com adultos desafinados. Em 2002 publicou seu primeiro livro (editora Musimed), fruto de seu mestrado, tendo como tema a desafinação vocal. Em 2003 foi organizadora de um livro (editora Musimed) cujo tema foi o canto escolar. Em 2017, a partir de pesquisa realizada durante pós-doutoramento em Londres, sob a supervisão de Graham Welch, organizou o livro *Se você disser que eu desafino...*, financiado pela Society for Education, Music and Psychology Research (Sempre), o que possibilitou que a publicação fosse disponibilizada gratuitamente no *site* do Instituto Villa-Lobos (Unirio). Durante o ano de 2019, esteve em colaboração técnica com a UFPB, período no qual foi possível desenvolver estudos junto ao Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação, coordenado pela professora doutora Maura Penna. ORCID: 0000-0002-0074-0688 E-mail: silvia.sobreira@unirio.br.