

Percurso formativo e *habitus* conservatorial: reflexões a partir da experiência de um professor de música do ensino médio integrado

Robson Ribeiro¹

PPGM/UFPB

MESTRADO

SIMPOM: *Educação Musical*

robson.ribeiro@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta reflexões sobre o percurso formativo de um professor de música, apontando marcas da incorporação de disposições do *habitus* conservatorial. Estas reflexões fazem parte de um estudo mais amplo, uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender as concepções e práticas curriculares de três professores de música que atuam no ensino médio integrado. A análise do caso de um deles, o Professor Z, revela uma diversidade de influências intervindo em seu percurso formativo e salienta a tensão instaurada a partir do confronto entre as disposições do *habitus* conservatorial e a atuação na educação básica.

Palavras-chave: Percurso Formativo; *Habitus* Conservatorial; Professor de Música.

Formative Trajectories and Conservatorial *Habitus*: Reflections from the Experience of a Music Teacher Working in a Technical Degree Course Integrated with Secondary School

Abstract: This paper presents reflections on the formative trajectory of a music teacher, pointing out the incorporation of conservatorial *habitus* dispositions. These reflections are part of a larger study, a masters research that aimed to understand the curricular conceptions and practices of three music teachers who work in technical degree courses integrated with secondary education. The analysis of the case of one them, Teacher Z, reveals a diversity of influences acting during his formative trajectory and emphasizes the tension established with the confrontation between the conservatorial *habitus* dispositions and the work in basic education.

Keywords: Formative Trajectory; Conservatorial *Habitus*; Music Teacher.

1. Introdução: percurso formativo e *habitus*

O percurso formativo do Professor Z², conforme a descrição e a análise que serão feitas adiante, revela que são muitas e diversificadas as influências que atuam na formação do

¹ Orientadora: Dra. Maura Penna.

² Por questões éticas, preservamos a identidade do professor e do IF pesquisados.

professor de música. Esta discussão faz parte de um estudo mais abrangente, uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi investigar concepções e práticas curriculares de três professores de música – os Professores X, Y e Z – que atuam no ensino médio integrado de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (doravante IF#). Trata-se de um estudo multicaso cujos dados foram coletados através de entrevistas (presenciais e por e-mail) e observação não participante de aulas. Também coletamos documentos institucionais para análise (PPCs³ de cursos técnicos integrados). Neste texto, apresentamos uma parte do caso do Professor Z, na qual reconstituímos e analisamos o seu percurso formativo com base nos dados das entrevistas, principalmente.

Para entender as concepções e práticas curriculares dos professores, recorreremos à noção de *habitus*, de Pierre Bourdieu. Segundo este autor, o *habitus* é um conjunto de disposições interiorizadas durante o processo de socialização dos indivíduos: “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” (BOURDIEU, 2009, p. 93). Sendo uma “presença operante”, o *habitus* tende a produzir as práticas do presente em conformidade com as condições passadas de sua incorporação. No entanto, o autor adverte que as práticas não podem ser reduzidas nem às condições do presente, que constituem as situações sociais nas quais os sujeitos vivem, nem às condições passadas, que constituem as situações nas quais o *habitus* foi estabelecido. Antes, as práticas são o produto da “confrontação ao mesmo tempo necessária e imprevisível do *habitus* com o acontecimento” (BOURDIEU, 2009, p. 92).

O ensino formal de música é marcado por uma forte vinculação com a tradição, o que possibilitou a Vieira (2004, p. 142) identificar um “modelo conservatorial” subjacente às práticas comuns adotadas pelos professores de música. Outros autores também tratam dessa vinculação. Segundo eles, o ensino formal de música desvaloriza vivências musicais informais e deslegitima músicas e práticas musicais que não dependem da notação (PENNA, 2015, p. 52); defende uma posição hegemônica de superioridade cultural da música clássica (GREEN, 1988, p. 11); cria e mantém “mitos” a respeito de seus compositores, suas obras e suas formas de transmissão musical (BURNARD, 2012, p. 19-39); e perpetua-se nos espaços formais de ensino de música através de práticas que configuram um *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014, p. 91-95). Especificamente em relação ao *habitus* conservatorial, já descrevemos como suas disposições historicamente incorporadas tendem a produzir idealizações do professor, dos alunos, dos conteúdos a serem ensinados e da prática musical,

³ Projeto pedagógico de curso.

sugerindo que tais idealizações marcam os ambientes de ensino formal de música e repercutem também na sociedade mais ampla (RIBEIRO, 2017).

Analisar o percurso formativo dos professores, então, significa reconstituir uma parte do passado desses indivíduos, buscando, especialmente no caso da nossa pesquisa, traços de disposições incorporadas ao longo da trajetória de formação desses sujeitos que indiquem a presença do *habitus* conservatorial atuando na produção de suas práticas curriculares no presente, ou que apontem o afastamento dele. Nesse sentido, o exame do percurso formativo pode ajudar a compreender as práticas dos professores na atualidade, contextualizando-as no presente em relação às condições de um passado operante, ou seja, a compreensão das práticas pode surgir a partir da “confrontação” do *habitus* com o acontecimento, conforme destacou Bourdieu.

Vamos, então, conhecer o Professor Z, examinando alguns aspectos dos percursos pelos quais passou na sua formação como músico e como professor.

2. O percurso formativo do Professor Z

O Professor Z descreveu suas primeiras experiências de aprendizagem de música da seguinte maneira:

A minha formação musical começa na igreja, [onde] aos 14/15 anos comecei a tocar com amigos num ambiente muito intuitivo, de linguagem técnica quase inexistente. Um tempo depois, entrei para [uma escola técnica de música de nível médio]⁴, onde entrei para estudar violão clássico. Não terminei o curso, ficando na instituição até o período em que entrei para a universidade, período que coincidiu com o término de cadeiras da disciplina de harmonia com o professor e maestro [especialista nessa área], que foram muito importantes na minha formação, apesar de ser harmonia tradicional. (PROFESSOR Z, e-mail de 08/02/2017).

Vemos que a formação musical inicial do Professor Z ocorreu em um contexto religioso. Sobre isso, é importante destacar que as práticas de educação musical que ocorrem nas igrejas cristãs, especialmente as evangélicas, contribuem para a formação de muitos músicos em atuação na sociedade, tanto dentro quanto fora do ambiente religioso:

Historicamente, o ensino de música nas igrejas evangélicas tem contribuído e propiciado a formação de músicos que atuam em orquestras, corais e bandas em todo o país, fora do âmbito das próprias igrejas [...]. Muitos

⁴ Referências a pessoas e lugares, nas falas do Professor Z, foram substituídas por termos genéricos.

músicos que atuam no circuito da música popular urbana, também tiveram sua formação inicial nas igrejas evangélicas. Uma parcela dos alunos que frequentam conservatórios, cursos técnicos, de bacharelado e licenciatura em música, também teve sua iniciação musical em igrejas evangélicas. Isso demonstra que esse âmbito/contexto de formação e práxis musical é social e culturalmente importante. (SOUZA, 2014, p. 1-2).

Por esse motivo, o contexto religioso tem se tornado um *locus* de investigação que tem atraído um número crescente de pesquisadores da área da educação musical na atualidade. Entendendo a música e seus processos de transmissão e assimilação como práticas socialmente construídas, esses pesquisadores buscam compreender as marcas do ambiente religioso na formação musical dos indivíduos ali socializados, marcas que carregam características próprias e peculiares do ambiente, como acontece também em qualquer outro tipo de contexto:

A música é uma construção humana. É na natureza social e pessoal das relações que o ser humano estabelece com a música, que se elaboram significados e que uma sociabilidade se constrói pela e com a música. A educação musical na contemporaneidade está baseada nesse entendimento da música como prática socialmente construída, que influencia e é influenciada pelo contexto do qual faz parte, sendo uma prática social baseada na interação referenciada sócio-histórica-culturalmente entre pessoas e músicas, e não meramente no produto musical em si mesmo, como se este pudesse existir sem a intervenção humana [...]. (RIBAS, 2009, p. 146).

No caso do Professor Z, ele mesmo revela que a marca de sua formação inicial na igreja foi a ausência quase total de uma “linguagem técnica”, decorrente do “ambiente intuitivo” de aprendizagem ali encontrado. Percebemos aqui o mesmo tipo de aprendizagem informal de música que caracteriza a aquisição de conhecimentos e habilidades na música popular⁵. De acordo com Green (2004, p. 228-231), a formação da maioria dos músicos populares é marcada por aprendizagens informais nas quais estão presentes os processos de “enculturação” e “tocar com os pares”, dentre outros.

A “enculturação” é a imersão na música e nas práticas musicais dos ambientes nos quais um indivíduo vive ou frequenta. Embora este seja um aspecto fundamental de qualquer aprendizado de música, Green (2004, p. 228-231) defende que a “enculturação” é mais

⁵ Embora muitas igrejas evangélicas mantenham aulas de música em estilo tradicional e algumas práticas musicais do culto requeiram músicos treinados em conservatórios (pianistas e regentes, principalmente), tem se tornado cada vez mais comum a aprendizagem informal de música nessas igrejas, especialmente entre adolescentes que se envolvem com as bandas que participam dos chamados “momentos de louvor”.

proeminente em certas práticas de aprendizagem e em certos estilos musicais do que em outros. Já o “tocar com os pares” envolve dois aspectos da aprendizagem entre os indivíduos que participam de um determinado grupo. O primeiro é o compartilhar consciente de conhecimentos e habilidades dentro do grupo, como quando alguém faz uma demonstração de um ritmo, por exemplo. O segundo não envolve nenhum tipo de ensino consciente, como as demonstrações, mas a aprendizagem ocorre através da observação e da imitação durante o fazer musical do grupo, além das conversas sobre assuntos musicais dentro e fora dos momentos e lugares onde o grupo se encontra para fazer música.

Nos ambientes religiosos são comuns os aspectos da “indissociabilidade entre práticas musicais e a ritualização”, de um lado, e a “improvisação de repertório”⁶, de outro (RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014, p. 130-131). Por isso, além da “enculturação” e do “tocar com os pares”, podemos inferir que os músicos envolvidos nesse contexto desenvolvem – pela necessidade de não comprometer a atuação – conhecimentos e habilidades musicais a partir de outros processos de aprendizagem informal mencionados por Green (2004, p. 232-233), tais como: a “aquisição de conhecimentos de técnicas” e o “desenvolvimento do ouvido”.

Quando trata da aquisição de conhecimentos de técnicas, Green (2004, p. 232) não está se referindo às técnicas psicomotoras para a execução instrumental ou vocal. A autora está defendendo, neste caso, que o processo informal de aprendizagem dos músicos populares proporciona a aquisição de conhecimentos teóricos sobre música, mas não de uma forma sistemática e ordenada. Na realidade, tais conhecimentos estão diretamente relacionados ao que os músicos estão tocando/cantando/ensaiando em determinado momento. Isso faz com que esses músicos aprendam a usar os elementos musicais de maneira estilisticamente apropriada, mesmo que não consigam nomeá-los ou discuti-los usando os termos tradicionais da teoria musical.

Sobre o desenvolvimento do ouvido, Green (2004, p. 233) argumenta que a ênfase nos processos auditivos como meio de aprendizagem informal entre músicos populares⁷, em detrimento dos processos visuais da leitura de partitura, acaba por proporcionar o desenvolvimento de capacidades aurais bastante sofisticadas. Desta forma, mesmo quando o

⁶ Ao usar o termo “improvisação de repertório”, os autores referem-se a mudanças de última hora no repertório a ser executado durante o serviço religioso, geralmente solicitadas pelo dirigente do culto, as quais nem sempre estão de acordo com o que foi preparado pelos músicos.

⁷ A autora menciona que a principal prática de aprendizagem dos músicos populares que participaram de sua pesquisa era a audição e imitação de músicas gravadas (GREEN, 2004, p. 229), o que é comumente referido no Brasil como “tirar música de ouvido”.

Professor Z menciona que no “ambiente intuitivo” da igreja suas aprendizagens musicais careciam de uma “linguagem técnica”, podemos considerar que os processos de enculturação, tocar com os pares, aquisição de conhecimentos de técnicas (teoria musical aplicada) e desenvolvimento do ouvido, entre outros, propiciaram-lhe uma iniciação musical adequada para atuar nesse espaço, conforme as necessidades que ali se apresentavam. Portanto, a atribuição de uma ausência de valor “técnico” a essas aprendizagens, como indicativo de inferioridade, possivelmente aponta para a incorporação de disposições do *habitus* conservatorial durante sua formação musical (PEREIRA, 2014, p. 92).

A busca da formação “técnica” talvez tenha levado o Professor Z a ingressar em uma escola de música para aprender violão clássico. Ficou nessa escola até entrar na universidade, onde fez o curso de licenciatura em música:

Na faculdade, tive contato com outro mundo musical através de colegas e professores. Intensifiquei minhas atividades como músico e professor particular (este último para me manter no curso e ajudar financeiramente em casa). Tive banda com colegas que me renderam a participação [em um importante festival de música] e apresentações em espaços diversos [no estado]. Toquei e fui sócio em orquestra de baile, que me deu um conhecimento razoável de repertório da noite. (PROFESSOR Z, e-mail de 08/02/2017).

No curso de graduação, o Professor Z menciona que teve contato com “outro mundo musical”. Não está claro o que ele quis dizer. Podemos conjecturar que o mundo musical da academia mostrou-se muito diferente dos mundos musicais que ele conhecia até então, vivenciados na igreja e na escola de música. Porém, consideramos mais razoável supor que a estranheza do mundo musical que se apresentou ao Professor Z na universidade estava relacionada ao tipo de curso que ele decidiu frequentar, a licenciatura, cuja filosofia possivelmente foi impactante o suficiente para que ele a caracterizasse como “outro mundo musical”. Não conhecemos as expectativas prévias do Professor Z em relação ao curso superior de música, mas, como instrumentista, é bem possível que ele idealizasse esta formação na perspectiva da oportunidade de aperfeiçoamento de suas habilidades de *performance*. Assim, talvez o Professor esperasse encontrar na academia um dos mundos musicais retratados por Campbell (2008)⁸:

⁸ A autora escreve a partir da realidade americana. Portanto, menciona as modalidades “major in music” e “major in music education”, adaptadas livremente por nós como bacharelado e licenciatura em música, respectivamente.

Bacharelados em música chegam à universidade contando já com alguns anos de realizações como músicos de *performance*. Eles eram aqueles adolescentes que viviam escondidos em seus quartos, alternando-se entre tarefas escolares e prática instrumental, preparando-se para *performances* públicas, como solistas ou em conjunto, em concursos, festivais estaduais, grupos comunitários de jovens e em qualquer evento da escola de música que eles pudessem comparecer. Eles tipicamente entram nos bacharelados em música após uma audição, que pode ser baseada exclusivamente em sua competência no instrumento (ou voz). É esse desejo de fazer música – muita música, consistentemente, e do mais alto calibre – o fator que mais atrai aqueles que escolhem a música como sua principal área de estudo. Eles poderiam ter estudado história, engenharia, francês, negócios ou educação, mas ao invés disso, eles são conduzidos à música – não como um “interesse” casual, mas como um esforço maduro que requer dedicação exclusiva. A razão para fazer o bacharelado em música, na compreensão deles, é a continuidade do refinamento de seu ofício musical e, portanto, eles buscam e lutam para alcançar os mais altos níveis de habilidades de *performance* que puderem reunir.⁹ (CAMPBELL, 2008, p. 299-300).

Sem dispor de um bacharelado específico para o seu instrumento (o contrabaixo elétrico), o Professor Z optou pelo curso de licenciatura em música. Se ele esperava uma continuidade em relação à escola técnica de música, agora num nível superior, pode realmente ter tido a impressão de estar entrando em “outro mundo”. Campbell (2008) retrata bem a diferença que existe entre o mundo musical dos cursos que visam preparar músicos profissionais (os bacharelados), apresentado acima, e o mundo musical daqueles que visam preparar professores de música (as licenciaturas):

Para aqueles que cursam a licenciatura em música, existe um duplo propósito em seu curso de estudos: maximizar suas habilidades de *performance* enquanto desenvolvem suas aptidões para ensinar. Eles dançam entre dois mundos: o da música e o da educação. Eles equilibram a *performance* com a pedagogia e trabalham para alcançar uma musicalidade mais ampla e abrangente que engloba tudo o que um solista requer, mas vai além: leitura à primeira vista, solfejo, detecção de erros, regência, composição, improvisação, arranjo, apreciação, análise e um firme

⁹ Music majors come from a good many years of accomplishment as performing musicians. They were once the high school students holed up in their bedrooms, shifting between homework and practice, gearing up for public performances in solo and ensemble contests, all-state festivals, community youth ensembles, and in every school music function they could manage. They typically enter universities as music majors on the basis of their audition, which may rest exclusively on their competence on their primary instrument (including voice). It is that drive to make music – lots of it, consistently, and of the highest quality – that is most compelling to those who choose music as their major area of study. They could have studied history, engineering, French, business, or elementary education, but they are drawn instead to music – not as a casual “interest” but as a full-fledged, around-the-clock endeavor. The point of majoring in music, they understand, is to continue to refine their musical craft, and so they seek out and strive for the attainment of the highest level of performance skills they can muster.

conhecimento de história da música e cultura. Eles aprendem aquelas habilidades que são requeridas de todos os professores, de todas as áreas e de todos os níveis, as quais incluem a clareza de comunicação, estratégias de motivação e suporte, procedimentos de avaliação e a sensibilidade e as técnicas para trabalhar com pessoas jovens com quaisquer habilidades ou experiências. Eles também aprendem as técnicas pedagógicas e seqüências de instrução para empregar no ensino de música, as quais se aplicam particularmente ao desenvolvimento das habilidades e conhecimentos de crianças e adolescentes.¹⁰ (CAMPBELL, 2008, p. 300).

Já na época da licenciatura em música, percebemos o Professor Z “dançando” entre os mundos da música e da educação, pois enquanto realizava seus estudos de graduação, atuava paralelamente como músico e como professor particular de instrumento, trabalhos dos quais tirou seu sustento durante esse período. Vamos deixar o Professor Z revelar mais detalhes de sua atuação profissional como músico e professor:

Antes de entrar no [IF#], como disse anteriormente, toquei em festivais, fiz gravações, atuei na noite como contrabaixista, sempre atuando em igrejas como instrumentista, arranjador e regente de coros compostos por amadores. Por último e muito importante, fui professor do Conservatório de Música, casa que me deu muitas experiências excelentes e onde tive contato com músicos de níveis altíssimos. Após ingressar no [IF#], diminuí bastante minha atividade como instrumentista, da qual sinto muita falta, muito pelo fato de ter que me voltar para os conceitos e atividades que envolvem a educação musical na escola regular. No entanto, hoje vejo bem mais a importância da música na escola e me dedico quase que por completo a essa atividade. (PROFESSOR Z, e-mail de 08/02/2017)

As múltiplas atividades musicais do Professor Z, antes de sua entrada no IF#, exemplificam uma situação vivenciada por muitos músicos populares, especialmente os que atuam na noite. De acordo com Segnini (2011, p. 185), este perfil de exercício profissional, o qual, por causa dos trabalhos intermitentes, acomoda simultaneamente múltiplas atividades, é comum entre músicos que não possuem um trabalho formal. Esta autora destaca que são justamente as múltiplas atividades que possibilitam a permanência destes profissionais no

¹⁰ For those who major in music education, there is a dual purpose in their course of study: to maximize their performance abilities while developing their teaching skills. They dance between the two worlds of music and education. They balance performance with pedagogy and work toward a broader and more comprehensive musicianship that encompasses all that a soloist requires – and more: sight-reading, sight-singing, error detection, conducting, composing, improvising, arranging, listening/analysis, and a firm grasp of music history and culture. They learn the skills required of all teachers, of all subjects, at all levels, including clear communication skills, motivational and reinforcement strategies, assessment procedures, and sensitivities and techniques for working with young people of all abilities and experiences. They also learn the pedagogical techniques and instructional sequences to employ with students of music, which are particular to the development of the skills and knowledge of children and adolescents.

campo da música, caracterizando suas trajetórias e, ao mesmo tempo, amplificando a angústia provocada pelas incertezas da profissão em relação ao futuro. A autora revela também que “tocar na noite” é uma das formas recorrentes de atividade informadas pelos músicos sem trabalho formal, sempre considerada “exigente, mal remunerada, instável”.

Pelo seu relato, observamos que o Professor Z transitou desembaraçadamente pelo mundo musical da música popular, atuando principalmente como instrumentista. Os trabalhos mencionados por ele (participação em festivais, gravações, músico da noite, sócio em orquestra de baile) apontam sempre nessa direção, com exceção, talvez, da atuação como regente de coro. É curioso, nesse sentido, perceber forças aparentemente antagônicas tensionando o seu percurso formativo, ora distanciando-o da tradição conservatorial, ora aproximando-o. Como Green (2004, p. 225), podemos considerar que “educação musical formal e aprendizagem informal de música não são, é claro, esferas totalmente separadas. A distinção entre elas é algumas vezes nebulosa e muitas pessoas experimentam aspectos de ambas”¹¹. Nesse contexto, a construção discursiva do Professor Z sobre sua própria trajetória de formação e atuação profissional parece apontar para um ponto culminante: a entrada no conservatório como professor.

O fato de o Professor Z ter trabalhado como professor de contrabaixo elétrico em um conservatório de música e, no seu discurso, considerar isso “muito importante”, destacando essa atividade das demais, leva-nos a fazer duas considerações. Em primeiro lugar, a presença de um instrumento musical eminentemente popular em um conservatório de música indica que a instituição conservatorial passou por mudanças significativas. Na verdade, o fato é que a realidade interna dos conservatórios é muito mais dinâmica do que inicialmente pode parecer aos nossos olhos:

Os Conservatórios de Música são alvo de uma série de preconceitos, frutos de representações que foram construídas ao longo do século XX. São, em geral, tomados por estáticos, ultrapassados, mas um olhar instrumentalizado sociologicamente e antropológicamente permite desvelar uma dinâmica que vem se contrapor a essas representações. (ARROYO, 2001, p. 60).

Assim, a partir de sua inserção etnográfica no Conservatório de Uberlândia, em Minas Gerais, Arroyo (2001) concluiu que a representação do conservatório como uma instituição refratária a mudanças não se sustenta. No entanto, é preciso considerar que as

¹¹ Formal music education and informal music learning are not, of course, totally separate spheres. The distinction between them is sometimes blurred, and many people experience aspects of both.

mudanças internas na sua filosofia e no seu modo de funcionamento, tais como aquelas que permitiram a entrada da música popular no currículo, não ocorrem isentas de tensões:

A interpretação do material etnográfico desvelou que o fazer musical no Conservatório de Uberlândia é marcado por uma tensão entre permanência e mudança. De um lado, a permanência de práticas musicais eruditas europeias; de outro lado, a mudança, com a inserção cada vez maior da música popular no espaço da escola. (ARROYO, 2001, p. 63).

Em segundo lugar, tanto o percurso formativo quanto o discurso do Professor Z carregam a marca do inusitado, senão do paradoxo. Tendo passado inicialmente por aprendizagens informais de música na igreja, vai em seguida para uma escola de música aprender violão clássico. Depois, decide cursar a licenciatura, que caracteriza como “outro mundo musical”, mas mantém paralelamente intensa atividade no meio popular. Por fim, revela que ter sido professor do conservatório foi um momento “muito importante” em sua trajetória profissional e que, agora que está atuando como professor na educação básica e tem que se “voltar para os conceitos e atividades que envolvem a educação musical na escola regular”, sente muita falta de sua atividade como instrumentista. No entanto, hoje consegue ver melhor “a importância da música na escola” e dedica-se “quase que por completo a essa atividade”.

Não é difícil perceber que existe uma tensão interior na situação atual do Professor Z. Por um lado, ele está completamente envolvido com as questões da educação musical no ensino médio integrado. Ele declara, inclusive, ser um “entusiasta” em relação ao seu trabalho no IF# (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016). Por outro lado, sente falta do meio musical em que trabalhou como instrumentista, do contato com os músicos de alto nível do conservatório e ressenha-se de que a cidade do interior onde foi morar, quando entrou no IF#, não oportuniza uma atuação musical tão rica quanto a que tinha antes:

[Na primeira observação em campo, o Professor Z] falou também sobre sua situação na cidade, referindo-se ao isolamento em relação aos demais professores de música do IF# e à cena musical [da capital]. Demonstrou sentir falta de tocar contrabaixo com grupos de maior qualidade musical do que aqueles com os quais tem tocado [no interior], ainda mais porque estas oportunidades não são tão frequentes nessa cidade. Apesar disso, afirmou que mantém uma prática regular como instrumentista com um grupo da igreja da qual participa, mas entende que isso não supre totalmente sua necessidade de contato com a música instrumental, seja pelas limitações

técnicas dos instrumentistas, seja pelo repertório praticado pelo grupo, que cumpre uma função eclesíastica. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2016).

Não é fácil fazer inferências a partir dessa tensão vivida pelo Professor Z. Ao que parece, seu percurso formativo revela um quadro de transição entre o modelo conservatorial e o afastamento dele. Nossa interpretação, nesse caso, é que o percurso formativo do Professor Z mostra um movimento em direção à legitimação da sua condição de músico popular pela via da tradição conservatorial, que culmina com sua entrada no conservatório como professor, ainda que um professor de música popular. Esse movimento tanto é impulsionado por crenças e mitos sobre música e educação musical socialmente difundidos, quanto reforça e sedimenta interiormente essas crenças e mitos na forma de disposições do *habitus* conservatorial. Contudo, sua saída do conservatório para ir trabalhar no IF# instaura a tensão vivida no presente, pelo fato de o Professor Z entender que, no ensino médio integrado, “não podia agir igual ao conservatório” (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016).

Conclusão

Para encerrar esta discussão sobre o percurso formativo do Professor Z, retomamos a concepção de Bourdieu de que as práticas são o produto da “confrontação ao mesmo tempo necessária e imprevisível do *habitus* com o acontecimento” (BOURDIEU, 2009, p. 92). A imprevisibilidade desse confronto nas situações do presente é o que torna tais situações tão complexas, pois as práticas não são um mero espelho do *habitus* nem também um mero produto do acontecimento. Daí a importância de conhecer as trajetórias de formação percorridas pelos professores de música, para uma compreensão mais contextualizada de suas concepções e práticas na atualidade.

No caso do Professor Z, a confrontação do *habitus* conservatorial incorporado durante seu percurso formativo com a nova situação da sua presença na educação musical escolar acabou por instaurar um quadro de tensão cujos desdobramentos ainda estão aparecendo na sua atuação profissional. Se por um lado a tensão gera desconforto e, tudo indica, também alguma insegurança pedagógica, por outro lado pode impulsionar reflexões sobre a educação musical na escola básica e tomadas de decisão sobre práticas curriculares adequadas a esse contexto, ao invés da adoção passiva ou irrefletida de modelos ligados à tradição conservatorial.

Referências

- ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, n. 6, p. 59-67, set. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/AUEZr2>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BURNARD, Pamela. *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- CAMPBELL, Patricia Shehan. *Musician and teacher: an orientation to music education*. New York: W. W Norton, 2008.
- GREEN, Lucy. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.
- GREEN, Lucy. What can music educators learn from popular musicians? In: RODRIGUEZ, Carlos Xavier (Ed.). *Bridging the gap: popular music and music education*. Reston: MENC, 2004. p. 225-240.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/bsf3xc>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia; RAPÔSO, Mariane Martins. Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 121-136, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/bepuZf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- RIBAS, Maria Guiomar. Coeducação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 141-165.
- RIBEIRO, Robson. Idealizações do habitus conservatorial: uma reflexão a partir de concepções curriculares de um professor de música do ensino médio integrado. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus/AM. *Anais...* Manaus: 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/b7b74C>>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. À procura do trabalho intermitente no campo da música. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/Z1Jeem>>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- SOUZA, Priscila Gomes de. Um estudo sobre música, educação musical e contexto na Igreja Evangélica Assembléia de Deus do Natal/RN: templo central. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/MSqwJU>>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- 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://goo.gl/KfBXzJ>>. Acesso em: 11 maio 2015.