

A escolarização do ensino de música

*Lia Braga Vieira**

Resumo: Este artigo discute os processos que acompanharam a transferência da formação musical legítima de professores de música para o sistema de ensino formal. O artigo aborda a formação musical escolar recebida por professores que atuam ou atuaram nos cursos superiores e técnico-profissionalizantes de formação de professores de música de instituições de ensino públicas em Belém do Pará. Mostra-se, aqui, como a interação entre o modo de formação tradicional e a organização institucional proposta pelas reformas do ensino contribuiu de forma decisiva para essa transferência e para a manutenção do modelo conservatorial estabelecido no século XIX como modelo de referência para a área de ensino de música.

Palavras-chave: Música, escola, modelo conservatorial.

Abstract: This article looks into the processes associated with the transfer of the legitimate music formation of music teachers and professors to the formal educational system. It approaches the school formation received by the music teachers and professors who work or worked in the music colleges and training courses in public teaching institutions in Belém, Pará. It shows how decisively the interaction between the traditional formation style and the institutional organization imposed by the school reforms contributed to this transfer and to the maintainance of the conservatory model established in the 19th century as the reference model to the music teaching domain.

Key words: Music, school, conservatory model.

I – Introdução

Quando pedimos a professores de música que atuaram em instituições públicas de ensino em Belém (PA), entre 1930 e 1996, para falar sobre suas iniciações musicais, quase sempre os ouvimos localizar suas primeiras experiências num contexto de aulas formais, seja em escola de música, seja em aulas particulares, sempre com um professor diplomado em conservatório. No entanto, todos os

* Professora do Departamento de Artes da Universidade do Estado do Pará e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará. liab@amazon.com.br

professores entrevistados pela pesquisa diziam vir de famílias onde estavam presentes duas ou mais gerações de músicos, um meio onde certamente mantiveram os seus primeiros contatos com a música. As recordações mobilizadas são vastas e detalhadas e incidem sobre a tataravó cantora italiana, o bisavô músico de banda, o tio-avô compositor, o avô violinista famoso, a tia que tocava muito bem o bandolim, o primo que tocava piano e a família de músicos da amiga da mãe que organizava saraus, aos quais a mãe, ainda solteira, assistia.

Instados a interpretar esse primeiro contato em família no contexto de suas formações, eles diziam que se tratava de uma outra situação, que essas experiências não coincidiam com uma iniciação musical propriamente dita, já que não envolvia um professor formado em conservatório (aquele que ensina um programa de teoria e instrumento, num horário de aula, que aplica provas cujos resultados são apresentados em boletim e organiza recitais).

Esse “esquecimento” das origens familiares do contato com a música pode ser interpretado como uma tentativa de naturalizar a herança musical, de modo a fazê-la reconhecida não como algo construído, mas como um sinal de que *desde sempre* pertencem ao mundo da música, um pertencimento que os torna portadores de um dom inalienável. Isto não explica, no entanto, a ênfase que é colocada na iniciação formal desenvolvida num conservatório ou como alunos de um professor ali diplomado. Este artigo procura discutir esta segunda questão.

2 - O valor social do ingresso num conservatório

É possível compreender esse fenômeno sabendo-se que se trata das falas de professores de escolas de música e de universidades, cuja formação, necessariamente escolar, desenvolve, além do conhecimento, noções e valores incorporados durante longo tempo, por meio dos quais passaram a perceber as práticas culturais de seu grupo social, classificando-as de acordo com a percepção social legítima, oficial, difundida pela escola. Tal percepção tende a conduzir à subjugação das práticas informais — baseadas na intuição e no gosto construído nos círculos familiares e de sociabilidade mais amplos — à perspectiva formal, fundada na razão e na norma explícitas. No universo da música, uma escola de música ou um conservatório é o espaço da excelência para uma iniciação legitimada.

a) O Modelo Conservatorial

A origem da instituição “conservatório” reporta ao século XVI da Itália, quando o termo foi utilizado para denominar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas nesses asilos, destacava-se a música, que mais tarde configurou-se como a única. Ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris tornou-se o modelo de instituição

de ensino musical difundido e firmado no século XIX. Chegou ao Brasil naquele mesmo século, com a criação das três primeiras escolas de música do País, hoje denominadas *Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (1848), *Escola de Música da Universidade Federal da Bahia* (1895) e *Instituto Estadual Carlos Gomes* (1895), localizado em Belém, Pará (SALLES, 1995).

Num outro trabalho procurei mostrar que, também no Pará, a exemplo do que aconteceu em outros estados do Brasil e na Europa, o conservatório, afirmado no século XIX no mundo ocidental, constituiu-se como lugar onde o conhecimento musical europeu até então acumulado passou a ser conservado e difundido. Trata-se de um processo que não pode ser dissociado de pelo menos quatro séculos da história da criação de condições materiais e institucionais para a incorporação de valores europeus pela sociedade local que se ia construindo (Vieira, 2001).

A música européia vem sendo conservada e difundida nos conservatórios dentro de um “modelo conservatorial” que compreende a cultura musical erudita européia do século XVIII e meados do XIX, quando os sistemas musicais métrico e tonal alcançaram o apogeu (PENNA, 1995). Esse modelo dá ênfase sobretudo à *performance*, distinguindo-a do ensino teórico, mantendo, assim a velha divisão entre prática e teoria na formação do músico, datada da Idade Média (BEYER, 1993).

O fator tempo tem exercido efeito especial sobre esta história, contribuindo para tornar natural a percepção desse modelo de ensino musical como padrão a ser seguido e mantido, como norma de excelência a partir da qual músicos e professores devem ser formados e conformados. É assim que, em Belém, a quase totalidade dos professores de música das instituições que certificam e diplomam músicos e docentes na área ou realizaram sua formação básica em conservatório, ou foram alunos de profissionais que ali foram recrutados. É sobre essa formação de base que eles se alongam em suas falas sobre suas trajetórias de formação. Descrevem as rotinas de aulas de Teoria, Harmonia, Solfejo e História da Música (e as variantes dessas denominações) como um dia-a-dia de atividades mnemotécnicas, não muito valorizadas. Em contrapartida, relatam com orgulho as aulas de Instrumento e Canto Lírico, enumerando as obras de um repertório de alta exigência técnica e interpretativa a que foram expostos, as provas diante de banca examinadora, os recitais.

b) O que se aprende num Conservatório

São pelo menos dez anos de estudos, iniciados quase sempre na infância, que seguem paralelamente aos estudos da escola de Educação Básica. As aulas se dividem em seções de teoria e prática instrumental e vocal. O aluno que, em geral, ingressou no curso almejando tocar e/ou cantar, pouco preza o estudo das disciplinas que tratam da gramática e da literatura musical. A rejeição abre ainda mais o abismo entre as aulas “teóricas” — que dariam suporte para decodificação necessária à

execução musical — e as aulas práticas. Essa cisão alcança seu ápice quando os alunos se vêem bem ou mal sucedidos no instrumento, reencarnando, em suas opções de ênfase de estudo, o *cantor* (músico prático) e o *musicus* (músico teórico) da Idade Média (BEYER, 1993).

O instrumentista bem sucedido vai além, ao ver-se envolvido pelo ideal do *virtuose* do Romantismo. Concentra-se no viés do malabarismo em busca da força e da velocidade na execução de repertório do período. Se alcança isso que almeja, é considerado um portador de “talento”. Se não, não há o que fazer, o que elimina possibilidade de compreensão de outra natureza sobre um ensino e uma aprendizagem mal sucedidos.

3 – A profissionalização e seus efeitos sobre o professor de música

Até meados do século XX, o músico formado em conservatório era portador de diploma e, independente de ter completado ou não qualquer curso da escola formal, ele poderia atuar como professor de música (pois assim era reconhecido socialmente e legalmente), tanto em estabelecimentos de ensino públicos, quanto em cursos particulares de que, em muitos casos, ele mesmo era proprietário. A partir da reforma do ensino superior de 1968, os diplomas dos conservatórios que não se conformassem à letra da lei, quanto ao desenho curricular, deixavam de ter validade e seus portadores passavam a não ter o direito ao exercício profissional (BRASIL, 1968).

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional levou à transformação dos cursos de conservatório que não estivessem conformados às recentes disposições sobre o ensino superior em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, cujo certificado só podia ser expedido mediante comprovação de conclusão dos estudos da escola de Educação Básica (BRASIL, 1971). Esse certificado restringia a possibilidade de atuação docente apenas ao próprio conservatório e, mesmo assim, aos postos iniciais. Caso quisesse seguir carreira no próprio conservatório ou em outros estabelecimentos oficiais de ensino, o professor de música deveria ingressar em curso de graduação e de pós-graduação.

Foi em função dessa nova situação que os músicos egressos dos estabelecimentos de ensino musical de Belém deixaram de buscar somente em aulas particulares o aperfeiçoamento de suas capacidades após a conclusão do curso de música em conservatório.

Até o período anterior à reforma de 1968, a opção pelo aperfeiçoamento em aulas particulares envolvia as intenções de dar continuidade aos estudos musicais, solucionar problemas técnicos e fazer repertório. Em suma, aqueles egressos de conservatório tinham em vista dar prosseguimento à formação performática desenvolvida em conservatório¹ e desenvolver uma formação de acordo com o

padrão ocidental do músico concertista. Para tanto, procuravam professores particulares entre os músicos ou professores mais reconhecidos, no meio musical de Belém ou do Brasil e com eles desenvolviam estudos que podiam durar de um mês a dois anos.

Para aqueles que freqüentaram as aulas particulares até a década de 60, elas representaram o estágio mais elevado de aprimoramento; para os que as realizaram a partir dessa década, elas tendiam a ser uma etapa entre os estudos de conservatório e o ingresso em nível superior. Isto porque, após a reforma, os egressos de curso técnico de conservatório passaram a almejar estudos que diplomassem ou titulassem, de modo a atender à nova legislação e apresentar condições de obter um lugar no mercado de trabalho.

a) A graduação e a pós-graduação

Boa parte desses egressos graduou-se e pós-graduou-se no sul e sudeste do país, ou mesmo no exterior. Todos pensavam em se tornar músicos solistas, cameristas ou regentes de orquestra ou coro. Nesses períodos, viviam intensa experiência musical, nem sempre erudita, tocando com freqüência. A experiência musical ampliava-se à medida que, nos centros onde estavam fazendo seus estudos, tinham acesso a uma cultura musical atualizada e diversificada, favorecida pelo convívio com artistas, intelectuais e estudantes, nas casas dos professores, nas universidades, nos teatros. Tomavam contato, ainda, com livros, partituras e gravações, encontrados nas bibliotecas, livrarias e lojas de discos.

Nos cursos de Bacharelado, o ensino de música se modificou. As disciplinas multiplicaram-se, variando suas especificidades, ora configurando novos campos, ora apresentando como campos específicos do saber aquilo que, no currículo de conservatório, havia sido estudado como tópico de disciplina. Para os professores de música, o conhecimento teórico aparecia aplicado à prática que, por sua vez, era analisada e sintetizada em formulações teóricas.

Nos contextos universitários expostos a essa vanguarda, esses músicos sentiam-se partilhando a oportunidade de experimentar outras formas, estruturas, materiais e grafias. Para uma maioria dos professores entrevistados, o curso superior universitário era percebido como uma chance de vislumbrar lógicas diferentes das admitidas até então e visto como um espaço favorável para superação dos padrões musicais convencionais, na medida em que oferecia oportunidade de acesso a uma variedade de opções de experiências musicais.

1. Apenas um entrevistado, com formação de músico, encaminhou-se ao aperfeiçoamento em outro campo: o da lutheria, por seu interesse (ele assinala que pertence a uma família de luthiers) e por necessidade da instituição onde é professor de música.

A orientação performática mantinha o repertório adquirido em conservatório (incluindo obras que extrapolavam o romantismo), acrescentando o refinamento na técnica e na interpretação, com as quais se percebe extrema preocupação. Os músicos e os professores revelaram que, mesmo tendo aulas regulares de instrumento no curso, recebiam aulas particulares para aprofundar o desenvolvimento técnico e também interpretativo. Eles se orientavam em meio a diferentes técnicas e diferentes professores, representantes dos grupos que se definiam pela adesão a cada uma destas técnicas: austríaca, alemã, francesa, americana.

Pode-se compreender como uma resposta às exigências crescentes na execução a ênfase que esses professores davam à técnica: é ela que dá as condições de realização, isto é, a mecânica para a execução. Mas não só: ela também é desenvolvida tendo em vista o aprimoramento da interpretação, outro elemento essencial para a construção de repertório de nível superior. Já não bastam velocidade e força, pois não se trata do desenvolvimento de uma habilidade meramente malabarística. O virtuosismo envolve, ainda, a sensibilidade para apreender o sentido da obra e como interpretá-la. A atenção ao detalhe, à minúcia evidencia a orientação rumo ao alcance do mais alto grau de domínio técnico na *performance*.

As oportunidades de aperfeiçoamento através de orientações de nível avançado, de experiências e de estudo em universidade de centros musicalmente mais adiantados alimentaram a vontade de alguns desses músicos de ali permanecerem. Parte deles ingressou em curso de Licenciatura em Música, como meio de manter a condição de estudantes e continuar a receber alguma orientação do professor de instrumento. A intenção era, dessa forma, prolongar o período de formação musical. A Licenciatura em Música também foi opção de outros que, após concluírem o curso de conservatório, entraram de imediato na docência. Para eles, o ingresso na Licenciatura estava relacionado à carreira de professor, no que concerne à aquisição de técnicas de ensino e à ascensão funcional.

b) As hierarquias das formações nos cursos superiores

Uma parte importante da população entrevistada, no entanto, não saiu de Belém, tendo cursado suas graduações em áreas afins (Letras, Artes Plásticas e Desenho) ou estranhas (História, Pedagogia, Psicologia, Medicina, Química, Engenharia, Agronomia, Direito, Economia, Administração, Ciências Contábeis, etc.), já que o primeiro curso superior na área foi criado na cidade apenas em 1989 – vinte anos após a reforma do ensino superior – e como licenciatura em Educação Artística, com especialização em música. A maioria desses que ali permaneceram dedicou-se sobretudo à docência. Atualizavam-se musicalmente e no ensino por meio de cursos de curta duração ministrados por professores visitantes oriundos do centro-sul brasileiro, dos Estados Unidos e da Europa. Não raro, e não para todos, havia a oportunidade de realizar esses cursos no período de férias em festivais, fora de Belém.

As gerações mais jovens que ingressaram no curso de licenciatura em música em Belém fizeram-no porque não viam outra opção local de curso superior na área da música. Em geral, já atuavam como professores. Todos eles haviam estudado em conservatório local ou do vizinho Estado do Amapá, com exceção de um dentre eles, que era autodidata. Os mais novos em idade ingressaram no curso por equívoco, julgando tratar-se da continuidade dos estudos feitos em conservatório. Confundiram licenciatura com bacharelado e licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música com licenciatura em Música.

Esses professores, mobilizando a estrutura de percepção que desenvolveram no conservatório, apresentam os diferentes cursos superiores de música como organizados numa hierarquia em função de um maior ou menor grau de aprofundamento musical. A licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música representaria o menor grau de todos; a Licenciatura em Música viria a seguir, dando mais ênfase ao conteúdo de teoria do que à *performance*; o Bacharelado culminaria a escala porque é o único curso que visa à formação do concertista.

Os professores que já desenvolviam a docência e que ingressaram nas licenciaturas dizem que almejavam formação para o ensino. Eles buscavam orientação sobre como conduzir a aula, transmitir a técnica, atender dificuldades de cada aluno, organizar planos e programas de curso e outras competências do trabalho docente. O exercício da docência colocou os professores em contato com necessidades criadas pelos técnicos em assuntos educacionais, presentes no contexto escolar. Esses técnicos exigiam dos docentes competência pedagógica para o ensino. Essa situação e as exigências de profissionalização fizeram com que já não fosse suficiente a aprendizagem direta, pelo aluno, do modo de ensinar de seu professor de música. Os professores foram forçados a buscar as competências pedagógicas para a docência, em curso de qualificação profissional.

Essa busca de competência pedagógica por vezes funcionava como um elemento de compensação de diferenças musicais na formação de base, como nos casos de professores que não foram muito bem sucedidos em curso de conservatório. Ou o caso daqueles que, iniciados em banda, tentavam escapar das marcas musicais de suas origens e apoiavam-se no fator pedagógico, como explicação para uma diferença que é musical.

A formação do músico, em conservatório, marcada pela divisão entre teoria e prática, pela exigência técnica para a execução de repertório de concerto e pela formação a longo prazo, contrasta com a formação de instrumentista de banda, que é pragmática e visa resultados imediatos. São diferenças musicais que, com a entrada de músicos de banda num conservatório, vêm à tona, com toda força. Segundo LEHMANN (1995), essas diferenças são traduzidas, no interior da orquestra, como hierarquias entre instrumentos nobres (cordas) e populares (especialmente os sopros de metal), com efeitos nas relações entre os músicos. Os

conflitos internos e as disputas sociais, que o instrumentista de banda vive, dão-se face à tensão entre as referências musicais de origem e as exigências na formação de conservatório (e de *performance* em orquestra). É um problema de diferença musical, que aparece dissimulado na docência como lacuna pedagógica.

A parte pedagógica mencionada pelos que vinham do Bacharelado consistia no estágio. Apenas um deles cita a orientação recebida para o ensino e descreve rapidamente o trabalho desenvolvido em escola de filhos da elite, onde o orientador de estágio era professor de música. Esses professores guardavam desejo maior de atuar como músicos. Daí, a rara referência à formação pedagógica.

Em termos de busca de maior qualificação profissional em nível de pós-graduação, os cursos de especialização oportunizaram o início de um processo de refinamento do conhecimento e da reflexão sobre a música no âmbito da história, da filosofia, da arte e da educação, o aprofundamento no domínio da estrutura da música, o acesso aos meios tecnológicos e desenvolveram a pesquisa científica. Propiciaram uma cosmovisão da música e de seu uso, de tal modo que permitiram aos professores a compreensão ampliada do que haviam aprendido, em estudos anteriores, sobre a prática e o ensino musical. Desenvolveram formas de interdisciplinaridade, como a relação da música com outras linguagens artísticas e com ciências aplicadas, como a Estatística e a Informática. Além disso, despertaram a necessidade da leitura, abrindo um espaço de possibilidades de aquisição de conhecimentos pelos músicos e professores.

Os cursos de pós-graduação em nível de mestrado concentraram-se nas áreas de canto lírico, piano, violoncelo, fagote, teoria musical, etnomusicologia, musicoterapia e educação musical e possibilitaram o cultivo de disposição musical, relacionada ao sistema de ensino contemporâneo. Esse sistema toma como objeto de estudo categorias de percepção, apreciação e expressão, capazes de superar os limites do modelo conservatorial, como os casos de mestrado em Musicoterapia, Educação Musical e Etnomusicologia. 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.

4 – Considerações Finais

As possibilidades de superação do modelo conservatorial, criadas com a continuidade dos estudos, foram oportunizadas contraditoriamente por fatores

institucionais que impuseram aos músicos no exercício da docência a profissionalização para o exercício professoral.

Os professores que não puderam ir além da formação básica e, assim, não puderam atender plenamente às novas exigências, são os que tiveram as menores chances de ver além do paradigma oficial, e, por conseguinte, são aqueles que guardaram as melhores condições de preservá-lo. Por sua vez, os profissionais pertencentes ao grupo que escolheu uma formação pedagógico-musical — portadores, em vários casos, de currículos que buscavam superar os modelos tradicionais —, são os que apresentam os maiores percentuais na continuidade da trajetória escolar em nível de graduação e os que teriam as maiores possibilidades de apresentar novas disposições. Já aqueles que optaram por graduações e pós-graduações que os qualificassem como músicos, por outro lado, demonstram presença maior no nível mais elevado de formação, ou seja, estão mais presentes no mestrado do que o grupo de opção pedagógico-musical e, para isso, precisaram sair de Belém para estudar.

Embora sejam minoria, essa saída os faz detentores das maiores oportunidades de experiências musicais diversificadas, face à amplitude cultural oferecida pelos grandes centros, para os quais se dirigiram. Assim foi que a oportunidade de desenvolvimento da escolaridade constituiu-se, para ambos os grupos, um fator de distinção nas suas formações como “músicos-professores” ou “músicos”, em razão das diferenças entre suas escolhas.

Como se vê, o desenho de dois grupos profissionais constituiu-se como um efeito das diferentes ênfases colocadas nessa escolarização dos egressos de conservatório em Belém, na medida em que nelas se valorizava ora o elemento musical, ora o conhecimento pedagógico como competência necessária para a atuação docente. Configuraram-se, desse modo, o musical e o pedagógico como instrumentos de luta entre esses profissionais no campo de exercício da docência. As próprias instituições locais colaboraram para a cristalização dessas divisões, ao delimitarem seus territórios de formação de profissionais, definindo-os por meio de seus cursos ofertados: cursos técnicos (escolas de música) e licenciaturas (universidades) e criaram condições de fazer crer socialmente no valor de cada uma dessas ênfases, para que os profissionais fossem reconhecidos como competentes para o ensino da música nesses espaços assim diferenciados. Nesse sentido, os cursos de graduação e de pós-graduação serviram à luta pela legitimação do valor de um ou de outro conhecimento, de uma ou de outra formação, de um ou de outro espaço, apoiando-se na legislação que institucionalizou a carreira do magistério e constituiu esses cursos como aqueles que oferecem a mais alta consagração.

Referências bibliográficas

BEYER, Ester. A Educação Musical sob a Perspectiva de uma Construção Teórica: uma Análise Histórica. *Fundamentos da Educação Musical*. Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, v. 1, p. 5-25, 1993.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.

LEHMANN, Bernard. L'envers de l'harmonie. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.110, p.3-21, 1995.

MERRIAM, Alan P. Música. I- Etnomusicologia. In: SILLS, David. *Enciclopedia Internacional de las Ciências Sociales*. [S.l.] : Aguilar, 1976. v. 7, p.288-291.

PENNA, Maura. Ensino da 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/ Universidade Federal da Paraíba, 1995. p.129-140.

SALLES, Vicente. *Memória histórica do Instituto Carlos Gomes*. Brasília: Micro-edição do autor, 1995.

VIEIRA, Lia Braga. A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará. Belém: Cejup, 2001.