



**HABITUS
CONSERVATORIAL:**
das pesquisas às
transformações
das práticas

ORGANIZADOR
Marcus Vinícius Medeiros Pereira



A noção de *habitus conservatorial* foi cunhada a partir dos diálogos entre as propostas de Pierre Bourdieu e questões concernentes ao campo da educação musical com a finalidade de construir uma explicação para a constante atualização de práticas musicais frequentemente contestadas pelos agentes.

O *habitus conservatorial* foi proposto, portanto, como uma descrição típico-ideal das modalidades de valorização musical que organizam as práticas musicais mais variadas, tendo sido inicialmente utilizado para analisar práticas curriculares: a seleção e distribuição de conhecimentos pensados para a formação do professor de música.

Desde então, a noção tem sido utilizada no campo da pesquisa em educação musical tanto para pensar o ensino superior em música, como para o estudo de outros objetos, como as práticas de ensino em diversos

Universidade Federal de Juiz de Fora

Girlene Alves da Silva

Reitora

Telmo Mota Ronzani

Vice-reitor

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Pró-reitor de Cultura

**HABITUS CONSERVATORIAL: DAS PESQUISAS ÀS
TRANSFORMAÇÕES DAS PRÁTICAS**

Organizador: Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Prefácio: Fabiany de Cássia Tavares Silva

Projeto gráfico e diagramação: Nathália Duque

Design da capa: Nathália Duque, com uso de inteligência artificial.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Habitus conservatorial : das pesquisas às
transformações das práticas / organizador
Marcus Vinícius Medeiros Pereira. --
Juiz de Fora, MG : Pró-Música/UFJF, 2024.

Vários autores
ISBN 978-65-88044-02-5

1. Educação musical 2. Música I. Pereira, Marcus
Vinícius Medeiros.

25-248573

CDD-780.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação musical 780.7

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

[2024]

Universidade Federal de Juiz de Fora
Pró-reitoria de Cultura
Centro Cultural Pró-Música | UFJF
Av. Rio Branco, 2.329, CEP 36010-011
Centro, Juiz de Fora, Minas Gerais
Tel: (32) 3218-0336

Apoio:



Fapepe

Disposições de *habitus* conservatorial na concepção de coros escolares mineiros

Débora Andrade

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Notas introdutórias

Este capítulo é um desdobramento de uma pesquisa de Doutorado em Educação que visou à compreensão da relação de dez professores de música com o fenômeno da desafinação vocal infantil, em coros escolares de Minas Gerais, por meio de entrevistas semiestruturadas, que mapearam a formação acadêmica dos agentes entrevistados, suas práticas e suas crenças em torno do tema, bem como a dinâmica do campo onde se dão tais práticas. Para tal, a pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, tendo sido aprovada sob o parecer de número 5.376.288.

No sentido de resguardar o sigilo em relação aos entrevistados, atribuímos-lhes nomes de constelações. Aqui, a analogia se dá, pelo fato de considerar que, assim como cada constelação possui uma organização ímpar de estrelas, cada agente entrevistado possui um *habitus*, constituído por um conjunto igualmente ímpar de disposições, incorporadas ao longo de sua socialização.

Com fins à compreensão de como, historicamente, se estruturou a lógica do coro escolar brasileiro, realizou-se uma pesquisa, em âmbito

nacional, em livros, em periódicos, em anais de congressos brasileiros de música e de educação musical, em bancos de teses e dissertações e nas plataformas “Oasisbr”¹, “Academia.edu”² e “ResearchGate”³. Na ocasião, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: coro escolar; coral escolar; coral infantil; coro infantil; canto coral; canto coletivo e canto escolar, tendo sido encontrados 58 documentos, dentre os quais 51 foram selecionados, para a análise, por apresentarem maior afinidade ao tema.

Em meio a essa revisão bibliográfica, a principal fonte que permitiu o resgate histórico do coro escolar, mais especificamente mineiro, foi a “Revista do Ensino”, criada em 1925, pela Diretoria da Instrução do governo de Minas Gerais, como uma estratégia de formar professores e de configurar o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004). Exemplares dessa revista estão depositados no acervo da Biblioteca do Museu da Escola “Professora Ana Maria Casasanta Peixoto”, em Belo Horizonte, e no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, como documento eletrônico.

Isso posto, informamos que, nos limites desse capítulo, o que se pretende é demonstrar como a noção de *habitus* conservatorial contribui para a compreensão da manutenção de práticas de exclusão vocal, em coros escolares de Minas Gerais – fenômeno que, além de ser um impeditivo à democratização do ensino de música, sobretudo na Educação Básica, tem marcado negativamente a história musical de muitas pessoas.

A compreensão dessa realidade se deu, a princípio, a partir das minhas vivências, enquanto aluna de um curso de bacharelado em regência e professora de coros infantis. Ao longo do tempo, algumas experiências formativas e profissionais, das quais descreverei três, me causaram desconforto, impelindo-me a tomar consciência de uma prática que até então não compunha a minha experiência: a seleção de membros para a composição

1 <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>

2 <https://www.academia.edu/>

3 <https://www.researchgate.net/>

dos grupos com base na avaliação de sua performance vocal - algo visto com naturalidade por agentes que se situam no campo coral infantil.

A primeira experiência se deu em 2000, na ocasião do “Encontro Internacional de Etnomusicologia”, cujo tema era “Músicas africanas e indígenas em 500 anos de Brasil”, ocorrido na Escola de Música da UFMG. Eu me senti envergonhada quando, em uma das mesas redondas, um mestre de capoeira declarou que a capoeira angola lhe havia concedido uma segunda chance de vivência musical, na infância, após ter sido excluído de grupos corais infantis, mais de uma vez, sob a justificativa de ser “desafinado”.

A segunda experiência aconteceu em um evento sobre Educação Musical, ocorrido na cidade de Belo Horizonte, em 2003, quando um dos corais regidos por mim foi convidado para, juntamente com dois outros coros, compor um grande grupo vocal, que apresentaria, em um dos eventos que compunha a programação do encontro, canções tradicionais brasileiras.

Na ocasião de um dos ensaios que reuniu os três coros participantes do evento, uma de minhas crianças, recém-chegada ao meu grupo, se viu exposta diante de todos os que assistiam ao ensaio - demais crianças e responsáveis - a partir do momento em que foi identificada como “desafinada”, pela pessoa que conduzia aquela sessão. O desconforto causado pela tentativa pública e insistente para que ela afinasse, à força, durou até o momento em que foram ditas as seguintes frases: “Você faz parte de qual coral? Essa criança não deveria estar aqui!”

Confesso que, nessa ocasião, em que minha corista foi exposta, eu me senti avaliada e não validada pelo subcampo coral infantil. Um conflito acabou por emergir ao entender que, ao assumir para mim mesma uma filosofia de educação musical que se revelasse mais democrática, no sentido de não adotar a prática de seleção vocal em meus corais infantis, poderia resultar em perda de prestígio no campo artístico, com consequentes dispêndios de chances profissionais. Temi, por exemplo, ficar em desvantagem em relação a regentes que adotam tal prática, em um processo seletivo cujo critério de avaliação considerasse o produto

musical, a despeito do processo educacional. Utilizando o vocabulário bourdieusiano, houve um choque entre o meu *habitus*, o meu conjunto de disposições incorporadas ao longo do meu processo de socialização, que se tornou matriz das minhas ações e percepções, com as leis do campo, um espaço social de lutas por conservação ou transformação das suas estruturas. Fui construindo um *habitus* mais ligado ao campo educativo, que consistia em priorizar as pessoas e a sua inclusão, ao passo que, no campo da regência, ao valorizar a performance e o produto musical, eu seguia a *doxa* do campo artístico, ou seja, a crença coletiva não verbalizada, mas aceita por todos.

O terceiro confronto ocorreu em uma disciplina do mestrado em Música, na qual estudávamos as práticas musicais em sociedades indígenas e em sociedades de matriz religiosa africana. Enquanto apreciávamos auditivamente o canto de uma criança indígena, a professora se dirigiu a mim com o seguinte questionamento: “Você aceitaria essa criança no seu coro infantil?”

Esses três confrontos, dentre outros, me despertaram para o fato da possível existência de uma relação afetiva negativa entre parte da sociedade e a atividade coral, evidentemente justificada pela prática da seleção. Ademais, comecei a observar que, sem exceção, todos os coros infantis que eu havia elegido como referência para o meu trabalho tinham como protocolo a seleção vocal.

Posteriormente, a literatura da área da Educação Musical me forneceu evidências de que a prática de seleção vocal, no contexto escolar, assim como seus efeitos negativos na vida musical das pessoas configurava uma realidade histórica, para além dos limites nacionais.

Phillips (2014), por exemplo, afirma que

um dos perigos do programa coral na escola de Ensino Fundamental, se não for tratado corretamente, é o de poder fomentar a ideia de ‘elitismo’ musical, numa idade quando justamente o oposto de-

veria acontecer. [Contudo,] no desejo de produzir resultados musicais superiores, professores deixam crianças de fora de organizações corais (...) (PHILLIPS, 2014, p.18, tradução nossa).⁴

Das evidências de que essa prática marca tão negativamente a vida musical das pessoas, Sobreira (2016) afirma que o evento de rotular um indivíduo como desafinado no período da infância pode ser o gatilho responsável pelo início de uma incapacidade que se arrastará por toda uma vida, uma vez que tal evento pode desenvolver traumas e lembranças dolorosas a respeito de suas habilidades musicais, levando-o a uma atitude de negação relacionado à atividade do canto.

Como ilustração, Graham Welch, neurocientista, músico, e professor no Instituto de Educação do University College of London, nos apresenta dois relatos de adultos que tiveram sua vida musical impactada pela experiência da exclusão vocal, no ambiente escolar. Na primeira entrevista, um homem de 86 anos de idade afirma:

Quando eu era criança, eu amava cantar. Cantava o tempo todo. Um dia, a professora de música na escola pediu a todos nós para cantarmos sozinhos e ela nos dividiu em dois grupos – os pássaros azuis e os corvos. Eu era um corvo. Bem, eu cresci numa fazenda e descobri como era o som de corvo. Desde então, eu não cantei mais. Mas acho que, antes de morrer, eu gostaria de aprender a cantar (WELCH, 2001, p. 37, tradução nossa).

O segundo relato, a seguir, foi realizado por uma mulher de 45 anos. Ela diz:

Eu me lembro de pular corda e cantar na rua. (...) Eu não me lembro de ter pensado que não poderia cantar até a *Grade 7* (12 anos),

4 “One of the dangers of the elementary school choral program, if not handled correctly, is it may tend to foster the idea of musical ‘elitism’ at an age when just the opposite should be occurring. In their desire to produce superior musical results, music teachers leave children out of choral organizations (...)”.

quando a professora, todos os meus amigos e eu estávamos em um *glee club*; (...) ela parou e disse “Alguém está fora do tom aqui (...) É você. Você não pode cantar durante toda a música.” Eu disse “Eu realmente quero fazer parte do *glee club*, porque meus amigos estão aqui.” Ela disse “Você pode ficar no *glee club*, mas não pode cantar, você só vai mexer a boca, você não pode cantar.” Desde então eu assumi que eu era desafinada. Eu nunca cantei em outros corais depois disso. Na maioria das vezes, eu vou à igreja, mas eu apenas mexo a boca (WELCH, 2001, p. 37, tradução nossa).

De outro modo, para mim, cuja experiência demonstrava que o desenvolvimento músico-vocal das crianças se dava a partir do acúmulo de suas experiências musicais e técnico-vocais, assumir essa constatação foi pessoalmente difícil, sobretudo por entender que a atividade profissional pela qual eu havia me apaixonado marcava tão negativamente parte das pessoas que por ela passava.

Investigar e procurar entender a dinâmica desse campo se tornou inevitável, sobretudo, a partir da minha experiência docente, no Ensino Superior. Apesar de ministrar disciplinas que visam à formação de professores de Música para atuarem como coros infantojuvenis, de criar campo de atuação para licenciandos, na extensão universitária, e de propor pesquisas de iniciação científica, na área, neste novo contexto de ensino, continuei a identificar resistências, por parte dos discentes, relacionadas às práticas mais inclusivas. Na minha percepção, a rejeição de teorias de desenvolvimento músico-vocal, que apontavam a afinação como uma habilidade construída, parecia ser fruto de uma naturalização das e de um apego às práticas musicais conhecidas e vivenciadas por eles, muitas vezes, justificadas por crenças expressas verbalmente, por meio de frases como “Ah, eu nem perco tempo com quem não tem dom para música!”.

Nas seções seguintes, primeiramente, apresentamos brevemente a noção de *habitus* conservatorial, cunhada por Pereira (2013). Em seguida, a partir evidências bibliográficas e de trechos de entrevistas, explicamos

como a incorporação de duas disposições de *habitus* conservatorial, pelo campo do coro escolar, historicamente, mantém práticas excludentes.

Disposições de *habitus* conservatorial e coro escolar

O conceito de *habitus* conservatorial foi desenvolvido por Pereira (2013), a partir do conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, e da análise das práticas curriculares de quatro cursos brasileiros de Licenciatura em Música.

Bourdieu define *habitus* como uma propriedade de agentes, composta por uma estrutura, que é, ao mesmo tempo, estruturada e estruturante. Essa estrutura, por sua vez, possui um padrão, “um sistema de disposições [(...) que perduram ao longo do tempo e] que geram percepções, apreciações e práticas” (MATON, 2018, p. 75). Ela é estruturada por experiências do nosso passado e da nossa atualidade e é estruturante, por ajudar a moldar nossas práticas futuras e atuais (MATON, 2018). Em síntese, “o *habitus* é estruturado pelas condições materiais da existência e também gera práticas, crenças, percepções, sentimentos (...) de acordo com sua própria estrutura” (MATON, 2018, p. 76).

Por sua vez, a noção de *habitus* conservatorial é cunhada, por Pereira (2013), como

uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical. O conceito abrange, ainda, a concepção de formação de professor de música, baseada nesses esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes (PEREIRA, 2013, p. 149).

Ao relacionar o adjetivo “conservatorial” à instituição a que este *habitus* permanece historicamente ligado, sendo ela o Conservatório (PEREIRA, 2013, p. 147), o autor afirma a existência de

uma dependência histórica mútua entre estruturas e agentes, revelada no fato de que a história objetivada em instituições (o Conservatório, nesse caso) só pode continuar em movimento pela ação de indivíduos dotados de *habitus (conservatorial)* que os/as capacitam a “habitá-las” e mantê-las em atividade (...) (PEREIRA, 2013, p. 147).

O conceito, que também abrange a concepção de formação de professor de música, resulta na rejeição desse termo, que é substituído pelo “músico professor” ou músico-educador, “concebido como artista civilizador, relaciona[ndo]-se às habilidades prático-musicais, à supremacia da performance e ao desenvolvimento da virtuosidade técnica, referendando a ideia de que para ser um bom professor de música, deve-se ser, primeiro, um bom músico” (PEREIRA, 2013, p.149).

Além disso, o autor também observa uma forte fronteira estabelecida entre conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos, atribuindo aos primeiros uma relação hierárquica superior aos segundos (PEREIRA, 2013, p.150), o que revela a força que o campo artístico exerce sobre o educativo, não se submetendo às suas lógicas.

A partir das análises de documentos curriculares de cursos brasileiros de Licenciatura em Música, Pereira (2013, p.160) identificou algumas disposições da dimensão ética conservatorial, dentre as quais, para este capítulo, destacamos a tendência à valorização da performance, em detrimento de outras áreas de formação, sobretudo a pedagógica – “disposição ligada intrinsecamente à formação do músico como objetivo final do processo (PEREIRA, 2013, p.160) e a propensão à seletividade.

Embora, na análise de documentos relacionados aos cursos de Licenciatura em Música, o autor se refira, pontualmente, à seletividade de conteúdos a serem ensinados nos currículos, ele também afirma que a ideologia musical própria de alguns cursos de música não permite observar o ingresso de um estudante plural (PEREIRA, 2013).

Nesse sentido, nas próximas sessões, apresentaremos evidências históricas e trechos de entrevistas que revelam como disposições de *ha-*

bitus conservatorial vêm atravessando a história da educação musical, no subcampo do coro escolar, e se mantendo presente, tanto na formação de professores de música, quanto em suas crenças e práticas.

Da propensão à seletividade

O filme *Les Choristes* (Figura 1) apresenta a história de um professor de música, Clement Mathieu que, após não obter sucesso em diferentes empreendimentos, emprega-se em um internato masculino, intitulado *Fond de L'Etang* ou “Fundo da Lagoa”, no ano de 1949. Conforme a imagem a seguir, após uma rápida audição dos internos, o professor nomeia *Corbin*, o garoto “desafinado”, como suporte de partitura. Em cena posterior a essa, durante um concerto, na tentativa de cantar, ele é novamente interrompido por um sinal de silêncio, realizado pelo professor.

Figura 1 – Cena do filme *Les Choristes*



Fonte: Elaboração dos autores

Considerando o contexto do filme, a atitude do professor Clement Mathieu representa uma tentativa de incluir o garoto no grupo, atribuindo-lhe uma função. Por outro lado, sob o ponto de vista das filosofias de educação musical, que surgem no século XX e que propõem que os indivíduos sejam envolvidos ativamente no fazer musical (FONTERRA-DA, 2008), Corbin é, de fato, impedido de vivenciar música de maneira ativa, veladamente silenciado.

Nesse sentido, a lógica de não permissão de ingresso de um aluno musicalmente plural, nos cursos de Licenciatura em Música, enquanto característica ligada ao *habitus* conservatorial, se transpõe para a Educação Básica, no contexto do coral infantil, sob diversas “tonalidades” de seleção vocal, evidentes tanto na literatura do coro escolar, quanto nos relatos de entrevista, por nós produzidos.

Partindo de uma observação do cenário histórico do coro escolar, desde o advento do Canto Orfeônico, a seleção vocal se revela um capital acumulado, ao longo da história. Os artigos publicados na Revista do Ensino de Belo Horizonte, entre os anos de 1925 e 1961, apontam para a possibilidade de que, no contexto do canto orfeônico, a crença no talento inato compunha a *doxa* docente e, de certa forma, determinava o papel que diferentes alunos exerceriam no coro escolar. Autores que publicaram orientações pedagógicas, nessa revista, se referiam aos alunos, em diferentes estágios de desenvolvimento musical, como sendo afinados ou desafinados (FERRARA, 1947, n.184, p.49), os de boa voz ou “os demais” (FONSECA, 1961, p. 11) e os “elementos bons” ou os “elementos negativos” (VASCONCELLOS, 1926c, p. 324). Nesse contexto, os “afinados” cantavam, enquanto os demais escutavam.

Eutrópio (1925a) dizia ser possível ao professor identificar 8, 10 ou 15 alunos que possuísem melhor voz e aptidão para música. Seriam estes os primeiros a aprender os hinos que seriam, posteriormente, ensinados à turma. E, se o professor conseguisse reunir um grupo de cada uma das quatro séries do curso, poderia se formar um grupo autônomo de cantores (EUTRÓPIO, 1925b), o que podemos ler como “grupo seletivo”.

Ainda no final da década de setenta, o coro escolar é definido por Leda Osório Mársico como “um agrupamento de alunos escolhidos por seu bom timbre vocal e excelente entoação para atuar em atos escolares, comemorações cívicas e sociais da comunidade a uníssono ou várias vozes *a cappella*” (BRASIL, 1978, p.49; MÁRSICO, 1979, p.43).

Na ocasião das entrevistas, realizadas por nós, em diferentes graus, é possível identificar uma propensão à seletividade nas práticas ou no discurso, tanto dos entrevistados que aderiram à prática da seleção vocal, quanto dos que afirmam nunca a terem realizado, de maneira explícita, deliberada, entre seus alunos.

Dos dez entrevistados desta pesquisa, sete (*Orion, Apus, Cygnus, Lyra, Aquila, Leo* e *Chamaeleon*) declaram não praticar, atualmente, qualquer tipo de seleção explícita para o ingresso de crianças em seus coros escolares. Desses sete, duas entrevistadas (*Lyra* e *Chamaeleon*) afirmam ter abandonado a prática da seleção, em algum momento da sua trajetória docente. Apenas uma (*Apus*), eventualmente, seleciona crianças, somente para performances públicas. Dos demais, uma entrevistada (*Phoenix*) optou pelo sorteio anual dos nomes de alunos interessados na atividade e apenas duas (*Carina* e *Triangulum*) declaram praticar a seleção vocal, para a composição de seus grupos.

As duas entrevistadas que assumem a seleção vocal explícita, enquanto prática, afirmam: “Fiquei mais ou menos, (...) o primeiro mês fazendo a seleção. Porque eu não ficava só em uma escola. Segunda-feira, eu tava nessa escola. Ai, eu ficava a aula inteira (...) de sete às onze ouvindo as crianças” (*Carina*).

Situação semelhante é relatada por *Lyra*:

Escutamos um por um desses duzentos. Escutávamos os duzentos! É, marcar, escrevíamos, né, quem, quem eram as crianças, (...) seguíamos assim uma tabelinha. Não era uma coisa assim tão, é, caprichada, do jeito que tinha que ser não. Porque a gente tinha [fazer] que nos horários que a gente podia tirar a criança de dentro

da sala de aula. Entendeu? Ou, então, a gente falava assim: “A gente vai ouvir de dez em dez”, por exemplo. Ou de cinco em cinco. Mas tirando as crianças do horário de aula. A gente não podia abrir depois. Tinha que ser durante a aula (*Lyra*).

Essa seleção explícita foi amparada pelos seguintes argumentos: i) o desejo de se obter excelência musical; ii) a inabilidade docente na condução da criança em estágio inicial de desenvolvimento músico-vocal; e iii) o conflito que se impõe entre a logística que a atividade demanda e a limitação de espaço físico e de carga horária disponibilizados pela escola para a sua realização.

Exceto os relatos de *Apus* e *Cygnus*, todos os demais apontaram para o fato de a conjuntura que se impõe mediante à reduzida carga horária de aula disponibilizada pela escola para o desenvolvimento da atividade coral e a limitação do espaço físico onde ela é realizada impedem que um número maior de crianças tenha acesso a essa atividade. Como afirma *Carina*: “eu deixei quem quisesse, né, participar. Mas, com as crianças (...) todo mundo queria participar! (...) Aí eu tive, TIVE que selecionar!” (*Carina*). Assim, a seleção resulta das pressões da estrutura física do campo, o que significa que o meio acaba ativando disposições relacionadas à seleção.

Ainda nesse sentido, acrescentado pela busca da excelência musical, *Lyra* fez o seguinte relato:

A gente não tinha condição de ter duzentas crianças no coro infantil. (...) E começou com esse projeto, também, (...) de um coro *top*! De sair pra todo o lado! (...) Com muita dor no coração, a gente tinha que selecionar cinquenta, vamos dizer. Né? Porque, primeiro, espaço, (...) pensando nas atividades saindo do colégio pra levá-los pra cantar fora, pra cantar no festival, (...). Como que cê vai com dois ônibus, por exemplo? ((balança a cabeça negativamente)) Lugar? (...) equipe pra tomar conta dessas crianças todas? (*Lyra*)

Há o caso, também, em que a seleção explícita não é praticada durante o processo de ingresso de alunos no coro, mas para a participação

nas performances públicas, como ocorre em situações descritas por *Apus*. Segundo a entrevistada, quando solicitada para uma apresentação pública inesperada, recorre à seleção momentânea de crianças que já possuem vivência de canto fora do contexto escolar e, conseqüentemente, uma maior maturidade músico-vocal. Ela afirma: “acaba que, às vezes, quando é uma coisa muito de urgência, é, principalmente as crianças, às vezes, que canta na igreja, a escola pega, assim, e aí eu tenho que separar um grupinho de seis, assim, pra apresentação rápida, né” (*Apus*).

Por vezes, a seleção vocal de crianças não é explícita, mas tácita. Não foi possível identificar nas entrevistas a realização dessa prática sob a orientação de que “cantem baixinho” ou de que “apenas mexam os lábios”. A referida seleção tácita se revela, sobretudo, nas performances públicas, quando as crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal são praticamente camufladas.

Ao exemplificar seu esforço em incentivar o desenvolvimento musical de crianças, *Aquila* compartilha o seguinte exemplo de sua prática, já citado anteriormente, no contexto de uma escola especializada em ensino de música: “E menino não sabia cantar nada, mas (...) punha o menino no palco. Né? Podia não ligar o microfone dele!”. Mas ele tava lá! Sabe?” (*Aquila*). Já no contexto da Educação Básica, ela afirma: “Tinha aqueles que não batia nada com nada. Mas, é, a gente faz o que dá. Tipo assim, é aquilo que eu falei: é organizar, punha em alguns lugares estratégicos, punha afastadinho ou próximo de alguém que era melhor, porque, né, aí, com o tempo ele ia” (*Aquila*). Nesse caso, a estratégia da afinação via cultivo, pela proximidade com outro colega “melhor”, é compreensível e, inclusive, positiva, desde que não se abandone a educação musical ao acaso, ou seja, sem que se invista pedagogicamente nessa criança, com intervenções mais diretas após a apresentação pública.

É importante destacar, sobretudo, que os professores que colaboraram com esta pesquisa demonstram acreditar, genuinamente, que estão incluindo seus alunos em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vo-

cal nas performances públicas, conforme o depoimento da *Lyra*, que em muito se assemelha ao da *Aquila*:

(...) muitas vezes, a gente deixa embaçado, ali, no meio. A gente não tira! A gente não tira! A gente não é da exclusão! Mesmo! (...) se tá com o microfone perto, a gente dá um jeito de tirar um pouquinho de perto do microfone. Essas coisas assim que, que tem que fazer, não tem como! Tá? (*Lyra*).

Esse silenciamento tácito das crianças nas performances públicas parece ser um pacto não necessariamente consciente entre os agentes do subcampo coral infantil escolar: um acordo coletivo, naturalizado e não questionado, em favor de uma excelência artística que, em alguns casos, pode se sobrepor ao respeito às pessoas, bem como à equidade de acesso à educação.

De qualquer forma, a prática da seleção, como uma disposição do *habitus* conservatorial, “é, contudo, uma ‘força-forte’, com o perdão do pleonasma” (PEREIRA, 2013, p.155). Mesmo não se concretizando enquanto prática, ela se manifesta enquanto desejo, como na experiência de *Orion*. O entrevistado declara não realizar qualquer tipo de seleção de alunos para compor seus coros escolares. Entretanto, agradece a seleção feita pelo acaso: “E acontece de a maioria que é nesse sentido [crianças que não afinam], eu tive - não sei se eu posso dizer - a sorte de não ir na apresentação” (*Orion*).

Algumas vezes, a seleção é justificada sob a necessidade de que se garanta a excelência musical dos coros, como afirma *Carina*:

(...) se eu quisesse um resultado, eu tinha que selecionar mesmo por aptidão. Né? Porque eles [referindo-se à escola] querem ver resultado. Apresentação, né! O negócio é apresentação! “Vamos apresentar aqui, ali, lá, aquele tanto de coisa. Então, eu tive que produzir. Eu não podia pegar só quem queria! (...) realmente, eu tinha que pegar algumas pérolas lá pra poder dar um apoio! Pra o coro ficar legal!” (*Carina*)

Essa crença na aptidão natural ou no talento inato, também, se revela na fala de outra entrevistada, quando ela afirma: “É uma cidade onde eu encontrei muito talento musical! Sabe assim? Parece que todo mundo gosta de cantar, todo mundo tem um pezinho na Música?” (*Aquila*).

Embora essa crença apareça apenas nas falas de Carina e Aquila, historicamente, a prática de seleção vocal, em coros escolares, parece tê-la como fundamento. Fonseca (1961), por exemplo, afirmou que os dons das crianças começam a se revelar aos 10 anos de idade, quando a professora deveria aproveitar “essas aptidões que desabrocham” e encaminhá-las “para um futuro melhor, um ‘status’ social mais sólido e as liberta[r] da delinqüência juvenil, mal que ameaça[ria] a mocidade” (FONSECA, 1961, p. 112) - declaração que levanta dúvidas a respeito do futuro desses jovens, caso nenhuma aptidão se desabrochasse.

Por sua vez, Branca de Carvalho Vasconcellos (1926a) fez a seguinte afirmação:

o talento natural, as organizações privilegiadas, as verdadeiras vocações musicais, estas, como bem as classifica um grande compositor, são pedras preciosas, raras, é verdade, mas que existem. (...) Pelo canto, a professora, com um pouco de atenção, distinguirá facilmente, nas suas classes, a verdadeira aptidão artística. É o aluno de boa afinação, de voz agradável, aquele que retem facilmente a melodia, que é mais sensível ao *rythmo*... Esse é o músico de *nascença*... como não é músico completo quem quer, mas quem possui o dom, para esse serão abertas as portas do nosso Conservatório, que o encaminhará para os grandes destinos da arte (VASCONCELLOS, 1926a, p.131).

Isso tudo é uma evidência de que o *habitus* conservatorial pode atravessar a história, através dos agentes que o incorpora. Assim, a ideia de que “o passado operando torna-se passado operante, funcionando como capital acumulado e, assim, produzindo história a partir da história” (BOURDIEU, 2009, p.93) explica como a tradição pode se perpetuar na inovação,

fazendo com o que as reformas propostas, durante os processos de mudança histórica, tornem-se “cosméticas e periféricas” (PEREIRA, 2013).

Conforme a pesquisa, da qual se origina esse capítulo, no ensino de canto coral infantil, isso se releva quando, por exemplo, a partir da supressão da prática de seleção vocal explícita, pelos professores de música, na Educação Básica, ela se apresenta com outra roupagem, permanecendo na mudança, travestida de inclusão, escondida nos pequenos gestos pedagógicos ou orientações.

Considerando o nosso campo de pesquisa, “ao acreditar que a música está nas escolas na perspectiva de contribuir para uma educação integral do indivíduo, é necessário rever as implicações do *habitus* conservatorial nesse sentido, pois ele atuaria como um sério limitador” (PEREIRA, 2013, p.157).

A formação do olhar docente para o campo artístico

Já a outra dimensão da ética conservatorial, a tendência à valorização da performance, em detrimento de outras áreas de formação, sobretudo a pedagógica, para se evidenciar na construção, por professores de coro escolar, de uma prática de ensino, desalinhada às teorias de desenvolvimento músico-vocal infantil e improvisada, permitindo a reprodução de práticas de exclusão, como é o caso da seleção vocal, entre crianças.

Nesse contexto, embora o *habitus* conservatorial seja próprio do campo artístico musical, ele se transpõe ao campo educativo “na interrelação estabelecida entre esses dois campos, desconsiderando a lógica do campo em que está inserido. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo, no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia (...)” (PEREIRA, 2013, p. 148). Mas, ainda segundo Pereira (2013), o *habitus* conservatorial pode ser incorporado desde os primeiros processos de socialização, fazendo parte do senso comum, não se restringindo, portanto, aos limites das instituições de ensino de música.

Quando nos referimos à formação docente para o ensino de canto coral no contexto da escola de Educação Básica, concluímos, por antecedência, que o trabalho realizado, neste local, pode ser bastante diferente de outros contextos, como o das escolas especializadas de música ou do chamado Terceiro Setor. Isso significa que, além dos aspectos técnico-musicais, a formação desse profissional precisa considerar as especificidades, que se impõem ao trabalho, intrínsecas a este contexto, sobretudo relacionadas à infraestrutura local e à dinâmica escolar.

Vale um destaque para o fato de que, no contexto do Canto Orfeônico, quem conduzia e ensinava o canto, incluindo os exercícios vocais e respiratórios, além do ensino da teoria musical, era a própria professora regente de sala. E, no contexto atual, em tese, o profissional mais indicado para fazê-lo, no contexto da Educação Básica, é o professor licenciado em música. Em ambos os contextos, não se pode afirmar se os profissionais foram ou não adequadamente preparados para exercer a função.

As variadas orientações dos autores referentes à condução do coro escolar no contexto do Canto Orfeônico, sobretudo nos artigos publicados na Revista do Ensino, surpreendem por revelar o nível de conhecimento técnico e musical esperado de uma professora regente de sala, além dos demais conhecimentos ministrados por ela. Provavelmente, por esse motivo, uma das primeiras iniciativas de Villa-Lobos, ao assumir as funções de orientador de Música e Canto Orfeônico, no Distrito Federal, tenha sido a

criação do curso de pedagogia e canto orfeônico, cursos de especialização e aperfeiçoamento, além de cursos de reciclagem intensivos; (...) criação do Orfeão de Professores do Distrito Federal; [além da] (...) criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), organismo responsável pela supervisão, orientação e implantação do programa do ensino de música (PAZ, 2000, p.13).

De acordo com o texto Valor (1925), a professora de coro escolar precisava ser alegre, amorosa, flexível, a ponto de se adaptar à natureza da

criança, “ensinar a cantar com animo e ilusão, sempre com o semblante jovial, dando às aulas o aspecto de recreio” (VALOR, 1925, p.251) e possuir conhecimentos completos de história, de estética e da técnica musical, incluindo ritmo, entonação, intervalos, escalas maiores e menores, tons maiores e relativos e compassos, dentre outros (VALOR, 1925).

A importância de que ela seja alegre e não mal-humorada consistia na possibilidade de ela contagiar a sala de aula, preparando-a moralmente, antes de dar início ao ensino do repertório, a fim de propiciar o aprendizado. Além disso, ela devia possuir um modelo vocal adequado para as crianças, visto ser ela a própria professora de canto (VASCONCELLOS, 1926b).

No canto, competia à professora cultivar e enriquecer, no sentido de ampliar o repertório que a criança já possuía, pertencentes à tradição local, imprimindo-lhe novos ritmos, jogos e brincadeiras e introduzindo, inclusive instrumentos musicais como chocalhos, campainhas e tímpanos (FONSECA, 1961).

Segundo a fala da autora, seria responsabilidade da professora identificar nos alunos, individualmente, anomalias como problemas orgânicos na musculatura vocal, surdez parcial, timidez, desafinação, desatenção, disritmia e apatia, intervindo com exercícios específicos para a correção de cada uma delas - uma crença do campo educativo -, além de identificar os alunos musicalmente vocacionados (FONSECA, 1961), como afirmou:

O papel do educador é despertar essa capacidade [de exprimir e/ou apreciar música] (...) fazendo, pois, da música um elemento de disciplina, de socialização, de elevação moral, intelectual e artística e de auxílio na formação da consciência cívica. Compete à professora (...) preparar um público apreciador da boa arte e descobrir vocações (FONSECA, 1961, p. 103).

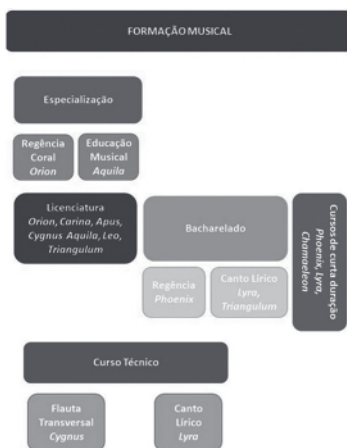
Em suma, esses dados apresentam a visão da música enquanto ferramenta de recreação (VALOR, 1925) de socialização e civismo (FONSECA,

1961) e crenças do campo artístico em relação à utilização da atividade visando à “elevação artística” e à descoberta de alunos que possuem vocação para área. Sobretudo, apresenta a figura do professor enquanto um artista educador – uma concepção típica do *habitus* conservatorial.

A concepção de professor como artista civilizador, no contexto do Canto Orfeônico, no Brasil, parece ter fortalecido a ideia de que para ser um bom professor deve-se, primeiro ser um bom músico. Embora nossa pesquisa não aponte para a manutenção histórica dessa concepção de professor de música como um artista educador, ela revela a tendência de uma formação que supervaloriza os conhecimentos musicais, em detrimento dos pedagógicos.

Dos entrevistados, com exceção de *Chamaeleon*, professora com formação em Letras e Magistério, todos os demais declararam possuir formação superior em Música, sendo sete deles (*Orion*, *Carina*, *Apus*, *Cygnus*, *Aquila*, *Leo* e *Triangulum*) licenciados e três (*Phoenix*, *Lyra* e *Triangulum*) bacharéis. Duas entrevistadas (*Cygnus* e *Lyra*) cursaram Música em Conservatórios mineiros, uma (*Aquila*) se especializou em Educação Musical e um (*Orion*) em Regência Coral, conforme a figura 2:

Figura 2: Formação musical dos professores entrevistados para a pesquisa



Fonte: Elaborada pelos autores

As entrevistas evidenciaram a quase inexistente formação do professor para o ensino de música via coro escolar. Apenas duas entrevistadas cursaram disciplinas relacionadas à pedagogia coral infantil: *Apus*, na Licenciatura em Música; e *Aquila*, na Especialização em Educação Musical. Dos nove entrevistados que se formaram em Música, na universidade, cinco (*Phoenix*, *Cygnus*, *Lyra*, *Leo* e *Triangulum*) afirmam que em nada sua formação contribuiu para a construção da prática junto ao coro escolar.

Entre os licenciados, há inclusive um sentimento geral de que a formação universitária não dá conta de fornecer ao egresso a base necessária para atuarem como professores de música, na Educação Básica. Para *Apus* e *Cygnus*, por exemplo, existe pouca correlação entre teoria e prática, uma evidência de que os cursos de licenciatura em Música estão descolados da realidade escolar.

Possivelmente, a percepção dos licenciados sobre o distanciamento do campo formativo em relação à realidade escolar seja reflexo da *doxa*, incorporada nos currículos e disseminada no senso comum, de que a posse de disposições artísticas é suficiente para que se exerça a docência. Assim, como mostrou Pereira (2012), os currículos das Licenciaturas em Música acabam valorizando e priorizando os conhecimentos musicais, em detrimento da formação pedagógica.

É comum observar nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música brasileiros as disciplinas de Introdução à Regência e Canto Coral. Contudo, nessas disciplinas a prática de regência e a prática de cantar em coro é que são trabalhadas – e não conhecimentos relativos à pedagogia do canto coral – especialmente infantil e infantojuvenil.

Uma noção de que basta saber fazer para ensinar se evidencia, sobretudo, nos depoimentos de *Lyra* e de *Triangulum*, que ressaltam a singularidade de sua formação. *Lyra* relata:

Fiz os quatro anos (...) de conservatório e, (...) como eu fazia Canto Lírico, né, o pessoal me adorava! Eu participava de Festival de de Música Popular, também, ganhei não sei quantos troféu, (...)

imediatamente, entrei no [coral famoso], pra fazer estágio (...) e, depois, já fui fazer (...) dois anos de extensão na Federal (...) aí, fiz o vestibular, passei, aí, fui fazer o canto Lírico (...) comecei a reger, também. Falei: “Com a experiência que eu tive com o (Informação sob sigilo), ensinar eu sei!” Ele falava assim: “Olha (...) quem sabe cantar, sabe ensinar, sabe reger. Se você ensina o seu coro, mesmo não sendo regente, se eles cantam, cê tá regendo.” Ai, eu falei: “É isso que eu vou levar pra vida!” (*Lyra*).

Fica claro, nessa fala, o entendimento do conhecimento pedagógico como resultado automático (um efeito colateral) do conhecimento musical. Esse entendimento acaba por contribuir para a inexistência de uma formação mais voltada para o trabalho com coro nas escolas, uma vez que basta saber cantar para ensinar e reger.

A visão de *Triangulum* revela outra face da mesma moeda:

Eu estudei com uma Búlgara! Né? Eu estudei três anos com ela, no Norte, e a minha professora de Canto Coral era uma Cubana. E a professora de Teoria era uma Russa. Menina! O negócio foi feio! Então, assim, foi um Bacharelado muito puxado. Sabe? Então, muito performático. Isso que eu tô te falando. Quando você vê a grade curricular de um curso de Licenciatura, cê fala: “Não vai, *tsc!* Né? Vai ficar muito água com açúcar o nosso professor!” Né? (...) Eu saí do palco e caí na sala de aula. Então, cê imagina! ((risos)) Tsc! É! (*Triangulum*).

Segundo ela, a formação do professor acaba sendo considerada frágil por não se dedicar a uma formação artística sólida. Essas percepções também podem estar ligadas a um distanciamento do ensino superior em Música em relação à escola de Educação Básica: este é um contexto bastante específico, em que a ação pedagógica demanda uma prática muitas vezes diferenciada em relação às escolas específicas de Música. Embora haja os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura em Música, obrigatórios por lei, somente esses componentes curriculares em relação direta com

a educação básica não são suficientes para preparar o futuro professor de forma consistente para os desafios desse campo de trabalho.

É importante considerar que muitos professores de música encontrarão no coro escolar uma possibilidade metodológica de ensino na Educação Básica. Assim, seria importante considerar componentes curriculares que se dedicassem a questões relacionadas ao coro infantil: regência de coro escolar, voz infantil cantada, além de práticas – mesmo antes do estágio supervisionado obrigatório – que possibilitassem que aquilo que foi trabalhado na universidade possa ser colocado em movimento no diálogo com a realidade escolar.

Com exceção de *Leo*, cuja licenciatura se deu à distância, todos os demais professores, com formação acadêmica musical, tiveram vivência coral, durante a graduação, com conseqüente aproximação com técnicas de canto, em disciplinas como “Canto Coral: fundamentos básicos” e “Canto Coral: formação de repertório” (*Orion*, *Carina* e *Aquila*).

Entretanto, como comentado anteriormente, essa vivência não lhes forneceu subsídios pedagógicos para o ensino no coro escolar, conforme relata *Leo*: “(...) nunca falaram de coro infantil, na (Informação sob sigilo) (...) nunca falaram. (...) A única coisa que tinha era recital de canto. Mas coro infantil, não. Nunca falaram nada. Não tinha nem professor de canto coral, lá” (*Leo*).

Também *Carina* deixa clara a lacuna de uma formação mais direcionada para o trato com as especificidades vocais das crianças:

Ah, na faculdade! Só adulto! É! E todo mundo cantando, né! Cantando bem! ((risada)) É é outra coisa! Pra dividir as vozes das crianças, que são muito parecidas, eu falei: “Gente, como é que eu vou dividir a voz dessas crianças, com primeira e segunda voz?” Aí, é assim, não é o contralto, né?! Não é o contralto! ((risada)) E daí eu (...) tentei ver quem tem a voz mais grave. (...) Mas é raro ter uma ali criança com aquela voz mais grave, né. Foi uma outra coisa que eu percebi. Eu falei “Como que eu vou dividir voz de criança, gente? É tudo muito próximo aqui!” (*Carina*)

Todas as entrevistadas que cursaram o bacharelado em Regência ou Canto (*Phoenix*, *Lyra* e *Triangulum*) afirmam que a formação acadêmica não lhes apresentou conhecimentos para atuação junto a coros escolares. *Phoenix*, bacharel em Regência, afirma:

A formação acadêmica focou muito (...) nas coisas teóricas da música mesmo (...) Mas de regência, em si, era de aprender a mexer braço. E isso aí é o que menos a gente precisa, né! Não é que não precisa. Precisa! Mas não é o que a gente precisa mesmo pra me... pra ajudar numa... num... num coro escolar, né (*Phoenix*).

Na universidade, *Phoenix* afirma ter desejado adquirir o conhecimento que lhe foi oferecido em cursos de curta duração, principalmente relacionado à pedagogia do canto coral, conforme expressa:

Eu chamo de pedagogia do canto coral coisas do tipo: a voz infantil ou a muda vocal, é, escolha de repertório, o quê que se deve pensar, (...) quais são os critérios, é, queria ter aprendido coisas, também, sobre (...) psicologia mesmo! Psicologia infantil, psicologia de adolescente (...), das questões mesmo fisiológicas, (...) do crescimento das crianças e adolescentes. ((Balança a cabeça negativamente)) Tive nada! E... mas principalmente essa coisa da pedagogia do canto coral, eu acho, que eu mais (...) senti falta, né! (*Phoenix*).

Cabe refletir que, embora seja um bacharelado, os conhecimentos apontados por *Phoenix* são fundamentais para a atuação do regente junto a um corpo artístico infantojuvenil. A entrevistada revela que o curso se voltou para a técnica de gestual em regência, desconsiderando a interação artística que esse regente inevitavelmente terá com seus coristas. É possível perceber como a fronteira entre campo artístico e campo educativo é fluida, repleta de interseções; bem como a fronteira entre o regente e o professor. O foco exclusivo no conhecimento artístico – aqui representado pela técnica de regência – parece não ser um problema apenas nos cursos de licenciatura, mas também nos cursos de bacharelado.

Phoenix atribui a ausência desse conhecimento, no percurso curricular universitário, a uma postura acadêmica de menosprezo pela área do canto coral infantil. Postura essa que não a reconhece como um campo de conhecimento específico, e que valoriza quase que exclusivamente a técnica gestual de condução de grupos musicais (vocais e instrumentais), em detrimento do conhecimento pedagógico. Como afirma a entrevistada:

Aí, vem aquele preconceito, em geral: “Ah! Coro infantil é fácil! Põe os meninos aí pra cantar” (...) Eu acho que, até dentro da Universidade, acho que tem um pouco disso: (...) “Ah! Tal professor canta, toca violão! Põe ele pra reger o coro!” (...) Eu acho que a universidade ainda tá, tá meio burra! ((risos)) Num sentindo, no sentido de querer (...) ter um tecnicismo muito grande, de (...) querer dar técnica, técnica, técnica de uma coisa que... numa realidade (...) que o mercado não oferece! É, procê reger um negócio *ultra, mega, power* difícil, mas, também, num ensina como é que você ensaiar um grupo pra (...) cantar ou tocar essa coisa difícil. Como é que faz esse grupo chegar ali? É só (...) como é que cê rege! Ah! Tá bom! Como é que cê rege é importante? É! Mas não é isso que vai fazer o negócio acontecer! Não é baixar a mão e o trem vai sair! (...) Eles não têm muito essa coisa de construção, de como fazer isso ou, então, de ensinar como fazer isso. Às vezes, (...) tinha gente na universidade (...) [que] tinha o conhecimento, mas (...) não sabia como passar! (...) A gente ficou (...) seis anos só trabalhando técnica gestual! Na disciplina de regência, foi técnica gestual! Ponto! Nem como ensaiar orquestra, que foi a maior parte do curso, né, porque foi pouco tempo de regência coral, nem como ensaiar coral, também, não. Absolutamente! A gente aprendeu na prática! E nesses cursos, né, por fora, que eu tô dizendo. (*Phoenix*)

O que *Phoenix* está destacando são práticas influenciadas pelo *habitus* conservatorial, muitas vezes fortalecidas pelo distanciamento entre universidade e a realidade escolar. É interessante perceber, dentro da universidade, as disputas entre as lógicas do campo artístico e do campo

educativo – algo que refletirá na ação docente do futuro professor e, também, na ação do regente junto a seus corpos artísticos.

A cantora *Triangulum*, que também é licenciada em Música, demonstra concordância com o pensamento de *Phoenix*, atribuindo o desinteresse da universidade pela oferta de conhecimentos em torno do coro infantil à lógica de formação de performers, descolada da realidade mercadológica. Ela afirma:

Na verdade, eu acho que a gente ainda tá muito na fantasia da performance. A gente quer que o Brasil tenha os palcos que no exterior tem. E não é assim! Nosso mercado de trabalho é a Educação Musical, gente! É a Educação Musical! Então, assim, eu te falo: eu formei em 2002. Se eu ganhei algum dinheiro, até agora, com o Canto Lírico, eu não devo ter ganhado nem dois mil reais! De 2002 pra cá. Mas com Educação Musical, com os corais eu não sei mensurar, assim, o quanto eu já ganhei. Sabe? Então, assim, esse leque de trabalho é que a Licenciatura precisa abrir! (...) Ali, você vai tá fazendo a sua performance! Né? Ali, cê vai tá executando o seu instrumento. Mas, realmente, os cursos de Licenciatura... estamos adormecidos, achando que vamos conquistar ainda o palco. Né? Sem comentário! (*Triangulum*)

Dada a ausência do conhecimento relacionado ao coro escolar nos cursos superiores de Música, sobretudo nas Licenciaturas, muitas vezes, resta ao professor a construção de práticas baseadas na empiria e no improviso, como relatam as entrevistadas *Triangulum* e *Chamaeleon*:

(...) eu comecei a perceber na prática mesmo. Como a voz natural e a voz clara, né, que a gente fala “voz mais crua”, “branca” seria de um Dó3 até, no máximo, um Fá4, eu comecei a perceber que as crianças também tinham essa tessitura. Né? E o Lá2 usar o mínimo possível ((balança a cabeça negativamente)), abaixo do Lá2. Então, eu fiquei seis anos na Educação Infantil, enquanto eu desenvolvia o coro. Então, eu fazia, curiosamente, eu já fazia alguns testes nas crianças, a questão da tonalidade, eu já percebia (*Triangulum*).

Eu comecei a trabalhar na escola, na Educação Básica, muito nova. Eu era aluna da escola e tinha quatorze anos, tava no primeiro ano do Magistério ((Gargalhada)). E não foi por competência não. É porque ninguém queria assumir as aulas de Música! ((Gargalhada)) (...) foi em [19]89, [19]90 (...) E lá fui eu, com o meu, com a minha bagagem de quem tocava no louvor da igreja ((Gargalhada)) (...) Eu sou muito amiga do (Informação sob sigilo). (...) Então, é, ele falou: “Vamos fazer um coral lá na escola? Eu te ajudo.” (...) Mesmo no começo, (...) era uma brincadeira, pra nós. Éramos dois adolescentes, eu com quatorze, ele com dezesseis anos. Chegávamos antes dos ensaios e: “E aí? O quê que nós vamos fazer hoje?”; “Ah, peraí! Ah, se a gente fizer isso, acho que rola!” E a escola, nessa época, aqui em (Nome da cidade) não tinha muitas referências de canto coral infantil. Então, ela seguia o que a gente pedisse pra seguir. Existia uma flexibilidade muito grande! “Vamos fazer teste?”; “Vamos fazer teste!” (...) Então, foi uma coisa, assim, muito empírica (*Chamaeleon*).

Notas finais

No escopo desse trabalho, identificam-se as seguintes práticas, que revelam disposições conservatoriais de *habitus* incorporadas: i) propensão à seletividade, quando a prática de seleção vocal de crianças “aptas” se manifesta tanto explícita quanto tacitamente e ii) forte fronteira entre conhecimentos musicais e pedagógicos, quando o conhecimento técnico-musical é considerado como quesito básico e suficiente à docência.

Assim, o *habitus* conservatorial, que continua atravessando e produzindo a história por meio de sua incorporação pelos agentes da pesquisa, age como sério limitador para que o ensino de coro na Educação Básica seja uma ferramenta democrática de educação integral dos alunos. Isso acontece, sobretudo, quando se propõe mudanças nas práticas. Ou seja, a prática da seleção tácita confirma o que Pereira (2013) já apontava em relação ao *habitus* conservatorial: a tradição (seleção explícita) se perpetua na inovação, fazendo com o que as reformas propostas, durante os processos de mudança histórica, tornem-se “cosméticas e periféricas”.

A fim de que o professor consiga lidar com os diversos desafios que surgem no contexto escolar, cabe aos cursos de Licenciatura em Música o oferecimento de conteúdos curriculares, sobretudo, daqueles que habilitam os egressos a intervir pedagogicamente em um grupo de alunos que apresenta diversidade de comportamentos músico-vocais. É fundamental que os cursos de Licenciatura em Música se aproximem cada vez mais das escolas de educação básica, efetivamente construindo práticas curriculares que tomem a educação como seu eixo central.

Para isso, é necessária uma aproximação aberta ao diálogo, às trocas que irão enriquecer sobremaneira a formação dos professores. Enquanto essa formação mantiver como espinha dorsal a lógica do campo artístico, produzindo currículos e práticas a partir de um *habitus* conservatorial, vozes continuarão sendo silenciadas e pessoas continuarão sendo afastadas da prática musical por não se sentirem parte do seletor grupo dos escolhidos pela e para a música.

Enquanto isso acontecer, a educação musical jamais será democrática e, muito menos, transformadora de sujeitos e do próprio mundo. E o coro escolar, nesse contexto, será apenas um instrumento de separação do joio do trigo, ou seja, mais uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BRASIL. Departamento de Ensino Fundamental. *O Canto na escola de 1º grau*: Uma nova abordagem com proposição de um modelo para desenvolvimento da expressão músico-vocal de crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002437.pdf>> Acesso: 18 de abr. 2018.

EUTRÓPIO, José. Do Canto nas Escolas (continuação). *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.1, n.3, p. 68 - 69, mai. 1925a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

EUTRÓPIO, José. Do Canto nas Escolas (continuação). *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.1, n.4, p. 102 - 103, jun. 1925b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

FERRARA, Maria Amorim. Técnica Orfeônica. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Belo Horizonte, Anno XV, n. 184, p.46-73, jan./mar.1947.

FONSECA, Hilda S. Soares. Orientação Musical de acordo com o Desenvolvimento Psíquico da Criança em Idade Escolar. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Belo Horizonte, v.30, n. 210, p.103 - 113, dez. 1961. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e Fios*: Um ensaio sobre música e educação. 2ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

MÁRSICO, Leda Osório. Coro escolar. In: MÁRSICO, L.O. *A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979.

MATON, Karl. Habitus. In: Michael Grenfell (Ed.). *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Trad. Fábio Ribeiro – Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. *O canto civilizador*: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais durante as primeiras décadas do século XX. 2004. 227f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – História da Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAE-C-85NQDX>>. Acesso: 18 abr. 2020.

PAZ, Ermelinda A. Proposta Villa-Lobos. In: *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências*. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O *Habitus Conservatorial*. In: PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música*. Um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Os currículos das Licenciaturas em Música: investigando o conhecimento oficial. In: XXII Congresso da ANPPOM, 2012, João Pessoa - PB. *Anais do XXII Congresso da ANPPOM*. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2012/Anais_ANPPOM_2012.pdf>. Acesso: 21 fev. 2021.

PHILLIPS, Kenneth H. *Teaching Kids to Sing*. 2ed. Boston: Schirmer Centage Learning, 2014.

SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal: compreendendo o fenômeno. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n.36, p.130 - 146 - jan. - jun. 2016.

VALOR da Música na Escola, O. Traduzido do El Monitor de La Educación Comum, Buenos Aires. In: *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Belo Horizonte, v.1, n.9, p. 251, dez. 1925. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 10 jan. 2021.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. O canto por audição: suas vantagens. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.2, n.13, p.130 - 133, abr. 1926a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. O ouvido: Outros cuidados. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.2, n.15, p.220 - 225, jun. 1926b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. A Voz. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.2, n.16 - 17, p.322 - 326, jul./ago. 1926c. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

WELCH, Graham F. The importance of singing. *Five to Seven*. 1 (6), 2001, p. 35 – 37. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/272472933_The_importance_of_singing_in_child_development>. Acesso: 21 jul. 2021.