

# Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras<sup>1</sup>

Elizabeth Travassos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)  
etravas@alternex.com.br

**Resumo.** A abordagem etnográfica de segmentos estudantis vinculados à escola superior de música permite encarar desde outro ângulo esta instituição, objeto tradicional dos discursos de educadores e administradores. Neste artigo, retomo as idéias de individualismo quantitativo e qualitativo, do sociólogo Georg Simmel, com o objetivo de pensar duas perspectivas da reprodução social do músico. Exponho também alguns dados sobre experiências formadoras de estudantes, tal como se revelaram na investigação que conduzi acerca da população estudantil do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

**Palavras-chave:** estudantes universitários, individualismo, carreiras musicais

**Abstract.** Music schools are traditional targets of the educational, political and administrative discourses. The ethnographic approach to music students and music schools enables the observer to look at this kind of institution from a different point of view. In this article, I refer to the ideas of quantitative and qualitative individualism, developed by Georg Simmel, in order to call attention to two different perspectives on the social reproduction of musicians. I refer also to the empirical data produced in my research among music students enrolled in the Instituto Villa-Lobos (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

**Key words:** undergraduate students, individualism, musical careers

## Introdução

Uma das constatações paradoxais a respeito da música é ela ser, simultaneamente, o que une e o que separa. A música congrega e identifica – daí sua presença obrigatória nos rituais que celebram a comunhão de um grupo social e seu potencial de discriminação entre “nós” e os “outros”. Ela também diferencia, classifica e hierarquiza – daí a força com que distingue e mesmo estigmatiza, particularmente nas sociedades de classes. A música “unanimiza” (conforme uma idéia apreciada por Má-

rio de Andrade) e é, ao mesmo tempo, a mais “classante” das artes – na expressão de Pierre Bourdieu (1979, p. 17). Observando a diversidade de gostos entre estudantes de música que frequentam o mesmo *campus* universitário carioca, deparei-me com ambos os poderes da música.<sup>2</sup> Lugar onde se cultiva o “bom gosto”, a escola de música é um espaço privilegiado para observarmos a distribuição de valor que permeia as classificações sociais dos repertórios.

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no fórum “Culturas, identidades e políticas: impactos na educação musical”, no XIII Encontro Anual da Abem, em outubro de 2004. Uma primeira versão foi apresentada na sessão temática “Escolas de música, ideologias da arte e etnomusicologia”, no I Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia (Abet), em Recife, em novembro de 2002.

<sup>2</sup> A pesquisa que deu origem a esta comunicação foi desenvolvida entre 1998 e 2002 no Instituto Villa-Lobos da Unirio, com o apoio do CNPq. Agradeço aos estudantes que participaram como bolsistas de iniciação científica e a todos os demais que colaboraram com idéias e informações.

Neste artigo, retomo algumas observações sobre estudantes e escolas de música, elaboradas a partir do material que reuni e da literatura sociológica que discute as dimensões ideológicas do individualismo nas sociedades modernas. Trata-se de integrá-la a uma etnomusicologia fundada nos pressupostos metodológicos do relativismo cultural e estético. Desde os anos 1950, essa disciplina contribui para o entendimento dos universos sonoros humanos a partir daqueles pressupostos. Os pontos de partida do estudioso são, pois: a constatação da diversidade e particularidade das músicas (no plural) e das teorias da música (explícitas ou implícitas em mito-cosmologias); o questionamento dos universais e de crenças etnocêntricas na natureza e evolução da música. Todos eles ligam-se a um outro pressuposto, o da coerência sistêmica das instâncias da cultura, que permite estabelecer conexões e cadeias de mediações entre estilos e gostos, idéias, valores, sociabilidades e instituições sociais.

Os pressupostos que caracterizam a abordagem etnomusicológica adotada – herdados da antropologia e sua experiência no trato das alteridades culturais – são importantes para o entendimento dessa forma de alteridade que se surpreende ao cruzar certas fronteiras culturais e estéticas nas sociedades modernas. Nestas, porém, intervêm fenômenos específicos, vinculados à cultura nas sociedades de classes, à crença na autonomia da estética e da obra de arte, ao funcionamento do mercado de bens culturais e à “mediatização” tecnológica das comunicações. Trata-se de fenômenos que vêm sendo abordados por diversas disciplinas que nos oferecem um leque de instrumentos adicionais: sociologia da cultura, antropologia, sociologia da música e estudos de música popular.

As fronteiras estético-musicais não são linhas fixas, mas linhas em movimento recriadas constantemente por grupos que se identificam com base nas mesmas preferências em matéria de música. Estas estão, geralmente, em correlação positiva com outras definições ético-estéticas (isto é, definições do que é belo ou feio, atraente e correto ou repugnante e impróprio, agradável ou desagradável aos sentidos). A discussão das fronteiras estético-musicais nas sociedades de classes envolve duas questões espinhosas: 1) a relação entre cultura (entendida como o conjunto de formas expressivas e artefatos) e estratificação social; 2) a relação entre música (uma

província da produção espiritual) e cultura (no sentido antropológico de ordenação simbólica do mundo por meio de sistemas de representações).

A primeira pode ser resolvida por meio de abordagens sociológicas deterministas: a pesquisa empírica, nesse caso, apenas ilustra a idéia de que a sociedade causa ou determina a cultura e, mais especificamente, a idéia de que as opções musicais dos indivíduos remetem, em última instância, à classe social. Na vertente crítica ao determinismo estão as abordagens que procuram compreender as relações entre ordenações simbólicas e morfologia social, bem como as mediações entre essas duas instâncias. A produção cultural deixa de ser tomada como reflexo do social; ao contrário, reconhece-se que ela pode ter eficácia como elemento definidor de grupos sociais. As elites intelectuais e artísticas, por exemplo, definem-se basicamente por sua relação íntima com a cultura (entendida como cultura legítima). Meus apontamentos sobre estudantes de música alinham-se com essa última vertente e é nessa medida que considero fundamental conhecer as representações, idéias e valores que conformam o campo da música.

A noção de subcultura é acionada por alguns autores para conceituar a fragmentação cultural das sociedades modernas (Gordon, 1997, p. 41). Note-se que ela transfere, para um grupo relativamente restrito (resultante da combinação de fatores tais como etnia, religião, classe, geração), a perspectiva especular que concebe a música como reflexo da cultura – ver a crítica de Middleton (1990). Esse é um dos motivos pelos quais prefiro a noção de “perfis” culturais de estudantes, e não de grupos, tribos ou subculturas estudantis.<sup>2</sup> A diversidade de gostos e experiências musicais dos estudantes não seria corretamente categorizada como diversidade subcultural, no Rio de Janeiro, pois os indivíduos, na maior parte das vezes, não estão confinados a um grupo cujas fronteiras coincidem com fronteiras estéticas.

Para evitar a reificação das fronteiras, alguns estudiosos adotam o conceito de “mundos artísticos” formulado por Howard Becker (1982): uma “rede de pessoas cuja atividade cooperativa organizada por meio de seu conhecimento compartilhado de certos meios convencionais de fazer as coisas, produz o tipo de obras de arte associado àquele mundo artístico” (Becker, 1982, p. X, tradução minha).<sup>4</sup> Além de

<sup>3</sup> Sobre a noção de perfil, ver Travassos (2002).

<sup>4</sup> O trecho original em inglês diz: “I have used the term in a more technical way, to denote the network of people whose cooperative activity, organized via their joint knowledge of conventional means of doing things, produces the kind of art works that art world is noted for.”

ter proposto a abordagem da arte como “atividade cooperativa”, Becker deu destaque às convenções e racionalizações estéticas produzidas pelos membros das redes. A idéia de “mundos artísticos” permite salientar um dado importante das carreiras estudantis: a circulação entre redes de amigos e conhecidos amplia o trânsito entre diversos ambientes musicais. Tornar-se estudante numa escola superior de música significa adquirir certa desenvoltura nos deslocamentos entre mundos musicais, saber alternar suas expectativas e “afinar” sua sensibilidade às circunstâncias. O grau de compatibilidade e proximidade dos mundos musicais varia, e com ele a relativa dificuldade de circulação dos indivíduos.

A perspectiva etnográfica que adotei para observar os estudantes na escola provocou algumas perguntas sobre a reprodução social dos ofícios do músico: como alguém se torna (aprendiz de) compositor de música eletroacústica? Quem “descobre” esta “vocação”? Como alguém se torna músico da noite? Tecladista em igreja evangélica? Digitador de partituras? Quais dessas atividades contribuem na constituição de uma identidade profissional de músico? Como um jovem que toca violoncelo e ingressa no curso de licenciatura em Educação Artística se torna sanfoneiro em grupo de forró universitário? Há “gramaticalidade” entre os mundos artísticos? (Velho, 1994).

Músicos e educadores, com muita razão, perguntam-se há tempos como proporcionar à sociedade uma escola que forme bons instrumentistas, compositores, regentes e professores de música. O tema da “formação do músico” tem sido abordado pela educação musical, campo que dispõe de instrumentos teórico-analíticos e preocupações específicos. Ao formular perguntas como as que foram enumeradas antes, eu não tinha em mente discutir pedagogias da música, mas sim observar a inter-relação entre grupos sociais, orientação cultural e trajetórias individuais de músicos. Residualmente, acabei observando aspectos que dizem respeito à formação do músico num sentido amplo – em outras palavras, à reprodução social do músico.

Escolas e estudantes de música também têm sido analisados por etnomusicólogos e cientistas sociais, em diversos contextos nacionais e níveis de educação, revelando, portanto, várias tradições de institucionalização do ensino de música. Bruno Nettl

(1995) e Henry Kingsbury (1988) escreveram sobre escolas norte-americanas de nível superior; Antoine Hennion, Françoise Martinat e Jean-Pierre Vignolle (1983) sobre conservatórios públicos de nível médio, na França. Uma instituição *sui generis* como o Ircam, em Paris, foi cenário da pesquisa de campo de Georgina Born (1995), que discute vanguarda, tecnologia e alta cultura no contexto francês. Margarete Arroyo (1999) aliou etnomusicologia e educação musical na observação de um conservatório em Uberlândia (MG). Flávio Pereira (1999) analisou as clivagens entre campos artístico e acadêmico no Departamento de Música da UnB. José Alberto Salgado e Silva (2003) analisou a prática musical de estudantes numa orquestra de música popular. Esse trabalho vem juntar-se ao *corpus* de observações etnográficas sobre escolas e estudantes de música. Mais especificamente, exploro neste artigo a importância de tomar, como pano de fundo das análises de alguns paradoxos vividos por formandos e formadores, o individualismo, entendido como configuração social e cultural da modernidade.

### **A sociologia do individualismo e a reprodução social do músico**

Há tempos os cientistas sociais constataram que as escolas de artes não formam só artistas, mas também públicos. Parte dos egressos da escola de música é constituída de músicos – isto é, praticantes de música socialmente reconhecidos como “profissionais”. Outra parte integra o grupo de “consumidores sofisticados” (na expressão de Howard Becker), que também são produzidos pelo sistema escolar.<sup>5</sup> O fenômeno está relacionado, aliás, com a percepção de semelhanças entre as instituições do conservatório e do seminário de formação de sacerdotes: nos dois casos, trata-se de inculcar uma devoção.<sup>6</sup> Quanto mais especializada e distante da vida cotidiana a música, maior a necessidade de instituições que se ocupem da reprodução dos ouvintes e dos críticos que constituem, respectivamente, o público consumidor e os mediadores entre público e músicos, num regime de mercado.

Tal constatação tem pouco impacto social, pois os conservatórios e escolas de música de nível superior continuam sendo (na consciência de estudantes, professores, administradores e diretores) instituições formadoras de músicos e de professores de música, caso mantenham cursos orientados

<sup>5</sup> Ver Becker (1982); ver também Kingsbury (1988, p. 19).

<sup>6</sup> Diz Kingsbury (1988, p. 19, tradução minha): “o objetivo do ensino no conservatório parece ser mais inculcar uma devoção do que preparar para uma carreira”. A percepção das semelhanças entre conservatório e seminário – latente também no livro de Bruno Nettl (1995) sobre a “típica” escola superior de música nos EUA – não é gratuita. Está relacionada com o lugar de substituta da religião que a arte veio a ocupar nas sociedades secularizadas na era moderna.

para o magistério. O ensino de música e de artes nos níveis fundamental e médio da educação não é encarado, necessariamente, da mesma forma. Nos discursos que justificam sua necessidade ou sua relevância, enfatizam-se benefícios de ordem social, moral e psicossocial (a música propicia a coesão social, fortalece o civismo, é coadjuvante na educação geral, refina a sensibilidade, etc.).

A diferença entre a definição socialmente aceita de escola superior de música e a constatação de sua destinação mais ampla revelam a oscilação entre duas orientações da ideologia individualista que são características das sociedades modernas do Ocidente.<sup>7</sup> Muita inspiração, neste momento, provém da leitura dos sociólogos que se ocupam do individualismo enquanto configuração social e simbólica central para o entendimento da cultura do Ocidente moderno (Dumont, 1985; Simmel, 1971).

Tomei consciência de que estava lidando com representações divergentes da formação musical escolar lendo a tese de Margarete Arroyo (1999) sobre dois mundos sociais musicalizadores na cidade de Uberlândia: os congados e o conservatório estadual. Em suas conversas e entrevistas com diretores do conservatório, Arroyo registrou declarações que evidenciam duas perspectivas conflitantes: uma delas afirma que a escola de música promove uma “seleção de aptidões” (Arroyo, 1999, f. 225); outras falas revelavam preocupação com a evasão de estudantes, cujo índice revelaria o fracasso da instituição no cumprimento de suas funções sociais. Se a seleção dos vocacionados para a música é assumida como premissa, a evasão é apenas sua decorrência lógica. Mas se a evasão preocupa os dirigentes, então há uma segunda premissa em jogo, contraditória com a primeira: a boa escola retém seus alunos até a conclusão do curso. O dilema entre formar futuros profissionais ou futuros diletantes não é desconhecido em outras instituições de educação artística.

Os reflexos do dilema entre essas alternativas são particularmente dramáticos na implementação de políticas educacionais.<sup>8</sup> Falar sobre ele equivale a revolver crenças enraizadas e requer o esforço relativizador que a antropologia e a etno-

musicologia propõem. É o que procuro fazer nesta seção, com o objetivo de ampliar a consciência sobre os mundos simbólicos em que nos movemos.

### Singularidade e *uniqueness*

As representações da formação musical escolar refletem valores vinculados ao que Georg Simmel denominou “individualismo quantitativo” (*Einzelheit*, traduzido em inglês por *singleness*) e “individualismo qualitativo” (*Einzigkeit*, traduzido por *uniqueness*). Para o autor, como para outros, individualismo é um conceito sociológico que designa uma visão de mundo com múltiplas dimensões, associada a determinadas formações sociais (Dumont, 1985).

Em sua dimensão moral, pressupõe a crença no valor intrínseco do indivíduo como representante singular da humanidade e exprime-se, por exemplo, na idéia de “direitos humanos”. A dimensão política postula a autonomia e capacidade de tomada racional de decisões por seres humanos independentes de tutela, fundamento da democracia. Nas teorias econômicas, exprime-se na idéia de que a maximização do interesse do indivíduo é um móvel básico da conduta humana. Trata-se, como demonstrou Louis Dumont (1985), de uma ideologia histórica e culturalmente situada, e não de um universal decorrente da existência de indivíduos biológicos concretos. O processo histórico da modernização é também o da emergência dessa visão de mundo e da emancipação progressiva dos indivíduos *vis-à-vis* configurações totalizadoras como as da religião.

O tipo de individualismo vitorioso no pensamento revolucionário europeu do século XVIII baseia-se no princípio da igualdade, segundo o qual todos os homens estão sujeitos às leis universais da razão e partilham o mesmo estatuto ontológico. Conforme salienta Georg Simmel (1971, p. 220, tradução minha), essa é uma das idéias mestras da história intelectual ocidental:

[...] quando o homem é libertado de tudo aquilo que não é inteiramente ele próprio, o que sobra como substância real de seu ser é o homem em geral, sua humanidade, que vive nele e em todos os demais seres humanos, a essência fundamental e sempre idêntica que estava apenas encoberta empirico-historicamente.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Ao falar de sociedades modernas ocidentais, refiro-me, mais do que a uma área geográfica delimitada, às sociedades que participam do processo de modernização desencadeado, grosso modo, a partir do século XVI, na Europa Ocidental. Este processo abrange aspectos diversos: secularização, racionalização, fragmentação, individualismo e democratização – todos eles objeto de teorias sociológicas importantes.

<sup>8</sup> Maura Penna (1995, p. 129), analisando a proposta da Educação Artística no nível fundamental da educação, focaliza o dilema entre manter o isolamento do ensino técnico-profissionalizante da música, em conservatórios aos quais poucos têm acesso, e “[...] ampliá-lo para corresponder às demandas de democratização da cultura”. Mário de Andrade também tratou do dilema em várias ocasiões: na conferência “O artista e o artesão” (Andrade, 1975), nas frases sobre o “gênio” e o “músico útil” no ensaio sobre a música brasileira (Andrade, 1972), entre outras.

Uma dimensão que teve eco duradouro no pensamento sobre as artes é a de auto-aperfeiçoamento individual, desenvolvimento harmonioso de qualidades que devem ser cultivadas. Essa idéia baseia-se na crença nas qualidades únicas do indivíduo e contrasta com outras dimensões do individualismo mais diretamente ligadas ao princípio da igualdade. Ela representa a segunda orientação do individualismo, que aparece no pensamento contra-revolucionário europeu e acentua as diferenças entre os homens, determinadas não por restrições e constrictões exteriores, mas a partir de dentro. Simmel (1971, p. 222, tradução minha) chamou individualismo qualitativo a essa perspectiva que enfatiza cada manifestação particular e insubstituível da humanidade: “O que passou a importar então não era mais que alguém fosse um indivíduo livre, mas que fosse um indivíduo particular e insubstituível.”<sup>10</sup>

Essas “duas forças da cultura moderna”, como disse Simmel, geram diferentes concepções da educação e das realizações humanas em geral. Valoriza-se, num caso, tudo o que representa e favorece a humanidade comum. Aproximamo-nos dessa vertente quando a educação musical privilegia aspectos tais como “musicalidade” e “sensibilidade musical”, entendidas como próprias da espécie humana.

A universalidade da música (que só se realiza, contudo, na particularidade de cada uma das muitas músicas conhecidas historicamente) é um pressuposto de alguns etnomusicólogos. John Blacking (1995), dentre eles, defendeu a idéia de um conjunto de capacidades cognitivo-afetivas específicas da espécie, capacidades pré-verbais que geram a música e outros modos de pensar e agir. Nesse sentido, a etnomusicologia tem se alinhado com as convicções mais universalistas e democratizantes, as quais apostam no potencial musical de todo e qualquer indivíduo.

No segundo caso, valoriza-se a originalidade da manifestação individual, que pode implicar a trans-

gressão de regras, colocando o indivíduo em oposição à sociedade. Historicamente, esta última concepção corresponde à insurreição romântica no final do século XVIII e à contestação dos modelos normativos de beleza e correção. De fato, um dos protótipos do indivíduo é o artista, que se distingue dos semelhantes por realizações notáveis que atestam seus dotes especiais. Na música, compositor e solista são as figuras que melhor encarnam o artista – não admira vê-los investidos, em casos extremos, das propriedades do sagrado. São músicos que têm um “nome”; sua assinatura integra de tal forma o produto de sua atividade que chega a afetar, efetivamente, a recepção do mesmo pelos ouvintes. A relação entre o produto (obra ou representação da obra) e o homem que o gerou é de “autoria”: as noções interligadas de autor e de obra – como demonstrou Michel Foucault (1992) – são cruciais para identificar o músico de quem estou falando.<sup>11</sup> Seus discursos (peça musical escrita ou interpretação, isto é, realização sonora) têm o estatuto de “obra” e devem ser recebidos de maneira condizente com essa condição. Não são discursos flutuantes e passageiros como o exercício privado, o ensaio, a demonstração em aula.<sup>12</sup>

Sendo o artista representante máximo da *uniqueness* do indivíduo, o músico anônimo e substituível não tem o mesmo prestígio nem as mesmas recompensas materiais e morais.<sup>13</sup> Este último encontra-se, com frequência, nas fileiras das orquestras e outros conjuntos de grande porte, no dia-a-dia dos estúdios de gravação, bailes, casas noturnas, nas salas de aula. O professor pode apresentar as propriedades do indivíduo único “assinando” suas “obras” – isto é, deixando uma marca indelével em seus alunos. Orquestras e conjuntos, por sua vez, podem operar como indivíduos coletivos, e seus integrantes anônimos como átomos de um organismo maior que, este sim, apresenta os traços da singularidade.<sup>14</sup> É possível, portanto, a individualização qualitativa por intermédio de projetos coletivos com fortes traços de *uniqueness*.

<sup>9</sup> Em inglês: “...when man is freed from everything that is not wholly himself, what remains as the actual substance of his being is man in general, mankind, which lives in him and in everyone else, the ever identical fundamental essence that is merely empirico-historically disguised”.

<sup>10</sup> A versão em inglês diz: “What mattered now was no longer that one was a free individual as such, but that one was a particular and irreplaceable individual.”

<sup>11</sup> “A noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências.” (Foucault, 1992, p. 33).

<sup>12</sup> Sabemos que “a palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas como a individualidade do autor” (Foucault, 1992, p. 39), mas não interromperei a exposição para encetar uma discussão acerca da “obra musical”.

<sup>13</sup> Cabe lembrar a análise de H. Kingsbury do recital como rito de iniciação e confirmação do status do intérprete, separado por sua posição espacial, visibilidade e audibilidade. Nesse rito do “culto do individualismo”, venera-se uma determinada representação das forças morais e físicas do indivíduo. Honra-se, também, o princípio meritocrático segundo o qual diferenças de poder emanam das diferenças de mérito.

Observe-se que o par renome *versus* anônimo não é homólogo ao par individualismo qualitativo *versus* quantitativo. Eles superpõem-se apenas parcialmente, e em virtude da vigência, tanto na música erudita como na popular, do sistema do estrelato – fenômeno decorrente da entrada da música no mercado.<sup>15</sup> Ou seja: se o artista tornou-se o indivíduo único por excelência, e se as idéias de talento, vocação e gênio vieram instituir e naturalizar a desigualdade entre indivíduos nas sociedades democráticas, a tendência ganhou combustível adicional do estrelato. Assim, na medida em que a carreira musical pode responder a anseios de fama, riqueza e poder – recompensas da “estrela” –, seria conveniente introduzir uma outra figura, que Georg Simmel chamou “indivíduo conspícuo” (mencionado em relação com o individualismo no Renascimento e que me permito adaptar à era contemporânea).

Outro bloco de representações privilegia a “musicalidade” entendida como característica da espécie humana e a música como prática à qual todos os homens estão habilitados, em condições normais, da mesma forma como estão habilitados à fala. Nesse caso, tão importante quanto reproduzir músicos profissionais é reproduzir amantes da música, diletantes, críticos e ouvintes educados – indivíduos que desenvolvem adequadamente sua musicalidade potencial. Nos níveis básicos da educação, há entre nós espaço razoável para o reconhecimento da musicalidade como traço universal. No nível superior da educação musical, contudo, o impacto dos valores ligados à individualização qualitativa é grande. Escolas de artes, e as de música entre elas, são ambientes propícios à realização de projetos orientados pelo ideal do individualismo qualitativo.

### **A institucionalização da desigualdade**

As categorias de Simmel prestam-se ao entendimento do paradoxo que Margarete Arroyo (1999) surpreendeu nos discursos dos diretores do conservatório e são úteis também para compreendermos determinados fenômenos na escola superior de música da Unirio. De saída, deve ser dito que não se dirigem a esta escola exclusivamente músicos que aspiram às carreiras prestigiadas, imediatamente reconhecidas como “artísticas”, e que tendem a exigir aspirações ao renome. Também ocorrem à escola projetos modestos, voltados para o magistério, para a prática musical em orquestras, bandas e ou-

tros conjuntos, para os ofícios dos bastidores da música, como arranjo, produção e gravação.

As diferenças de valor entre os cursos, percebidas por professores, dirigentes e estudantes, têm ligação com as orientações quantitativa e qualitativa, ou mesmo com essa forma moderna de individualismo conspícuo oferecida pelo estrelato na indústria cultural. As maneiras como os estudantes modelam, transformam e negociam seus projetos de carreira durante o período escolar também estão ligadas àquelas orientações.

Os bacharelados (Canto, Instrumentos, Música Popular Brasileira, Composição e Regência) e a licenciatura em Educação Artística estão ordenados numa hierarquia dada pelas provas de ingresso – chamadas testes de habilidade específica – e por noções acerca de sua dificuldade relativa. A mera separação dos cursos incorpora, como fato natural, a divisão de trabalho entre compositor e intérprete, entre regente e os dois anteriores, entre professores e os demais. De fato, parece ser uma das funções da escola reproduzir não só os músicos, mas reproduzir também a divisão do trabalho musical.

Composição e Regência são cursos mais difíceis; também exigem do candidato, ao ingressar, maior habilidade perceptiva (reconhecimento das distâncias entre os sons e sua representação gráfica). Não está claro qual das proposições ocupa o lugar de causa e qual o de efeito: provavelmente, as duas ligam-se tautologicamente, isto é: os níveis de complexidade que se espera atingir durante os cursos *causam* os testes mais difíceis e estes *causam* a reputação de que os cursos aos quais dão acesso são mais difíceis. Os estudantes de composição e regência devem aprofundar o estudo de matérias consideradas *realmente musicais* (harmonia, contraponto, análise). A hierarquia das carreiras institucionaliza-se com base em graus de complexidade que a instituição espera que o estudante atinja em certos tipos de conhecimento. Está em jogo, também, o fato de esses dois cursos propiciarem acesso às posições mais elevadas na hierarquia de prestígio das profissões musicais.

A dificuldade do curso de composição terá relação com o agigantamento da imagem do compositor? Em nenhuma outra área da música o indivíduo (enquanto valor) conta tanto quanto na composição. Do Romantismo às vanguardas no século XX, a

<sup>14</sup> Ver o comentário de José Alberto Salgado e Silva (2001) sobre a Orquestra Itiberê Zwarg.

<sup>15</sup> O campo musical ordena-se hierarquicamente tendo no topo as “estrelas”, cuja gênese histórica Jacques Attali (1996) reconstitui no âmbito do processo de comodificação da música, o qual coincide historicamente com os estertores dos mecenatos religioso e secular e encontra seu ápice na indústria cultural.

liberdade do compositor cresceu proporcionalmente às dificuldades e impasses que cercam sua atividade.<sup>16</sup> Tudo isso tornou imperiosa a produção concomitante de teorias da música que racionalizam as escolhas e situam-nas na história, o que faz do compositor que reflete sobre a “linguagem” que usa, *ipso facto*, um intelectual produtor também de idéias.<sup>17</sup>

A licenciatura em Educação Musical tem *status* ambíguo.<sup>18</sup> Curso ligado às origens do Instituto Villa-Lobos, ele atrai o maior número de estudantes, mas padece dos efeitos combinados da menor dificuldade de acesso e do baixo *status* do professor de música, associado ao baixo *status* de sua clientela (crianças e jovens sem perspectiva imediata de carreira musical – “musicalizados” que não serão “músicos”). Quem se candidata a uma carreira mais próxima à formação musical encarada como musicalização universal e democrática também fica mais distante da “música”. Musicalizar amplamente entra em conflito com a meritocracia dos mundos artísticos, com a desigualdade naturalizada pela crença nos dotes musicais desigualmente distribuídos e com a aposta na roda da fortuna que conduz, quiçá, ao estrelato.

Tal hierarquização é produto da organização da vida musical e das ideologias que a sustentam. A valorização da “criação” sobre a “reprodução” (tanto no sentido de realização sonora de um texto escrito, a partitura, quanto no de transmissão do saber), da regência sobre a execução instrumental ou vocal, da execução solista sobre a coletiva, e de todas essas sobre o ensino de música, institui uma pirâmide que tem no seu ponto mais alto as práticas nas quais se exigem identificação individualizada do produtor de música, sua “assinatura”.

Tudo isso, entretanto, diz respeito à ordenação institucional. Outro lado da moeda são as trajetórias estudantis, balizadas por essa ordenação, mas nunca inteiramente moldadas por ela. As combinações de atividades musicais diversas, as transferências de um curso a outro, os retornos à escola após a formatura para completar um segundo curso, os trancamentos e desistências – toda a movimenta-

ção dos estudantes pelos canais disponíveis de circulação entre os currículos e carreiras – expressam alternâncias entre as dimensões qualitativa, quantitativa e conspícua do individualismo. Passo a expor brevemente dois exemplos.

### **Um exemplo de adesão ao forró<sup>18</sup>**

O chamado forró universitário gerou grupos integrados parcialmente por estudantes e egressos do Instituto Villa-Lobos da Unirio.<sup>20</sup> Quando um aluno do IVL abandonou o violoncelo pela sanfona e passou a tocar numa bem-sucedida banda de forró, sua decisão foi objeto de comentário dos colegas, no *campus*. A mudança de rumo teria semelhança com uma conversão que transformou a prática musical e a carreira profissional do jovem músico. Nem todas as adesões ao forró têm este caráter de transformação pessoal com implicações sobre a identidade social e musical: tocar numa banda de forró pode ser uma alternativa entre outras no mercado de música popular. Exige determinados conhecimentos técnicos e familiaridade com o repertório, mas não obrigatoriamente uma conversão estético-ideológica, nem uma nova identidade musical. Da mesma forma, não impede que se continuem praticando outros tipos de música. Nesse sentido, integrar uma banda de forró – em caráter temporário e sem abandonar outras atividades – é uma opção característica do músico versátil – ver os perfis de estudantes de música em Travassos (2002).

Esse parece ser o caso de um outro aluno, percussionista profissional com experiência em MPB e samba. Na época em que conversamos, acompanhava artistas de renome em temporadas de *shows*, excursões e gravações, além de participar de um grupo de forró. Tudo parece ter ocorrido meio ao acaso: os músicos com quem estava tocando resolveram incluir um baião no repertório de seu *show*. Espera-se de um instrumentista profissional que não se embarace com a variedade estilística da música popular. Por isso, respondeu prontamente às necessidades do grupo, adquiriu uma zabumba e começou seu treinamento nas “levadas” da música nor-

<sup>16</sup> A hipertrofia da tarefa do compositor tornado Criador de estatura sobre-humana foi magistralmente representada no Doutor Fausto, de Thomas Mann. Alguns processos contemporâneos de criação musical mantêm uma relação crítica com essas idéias.

<sup>17</sup> Sobre a solidariedade entre teoria da música e composição, ver Joseph Kerman (1985).

<sup>18</sup> Houve um tempo em que os reprovados nas provas de habilidade específica para outros cursos de música podiam ser “recondicionados” à licenciatura, desde que apresentassem notas suficientes nas provas de percepção musical. A licenciatura era anunciada como porta de entrada para estudantes com desempenho musical relativamente fraco. A mudança dessa regra e o surgimento do curso de Música Popular Brasileira, em 1998, constituem duas importantes medidas que alteram a visão da literatura.

<sup>19</sup> Agradeço aos estudantes que concederam entrevistas esclarecedoras para a equipe do projeto que coordenei.

<sup>20</sup> “Forró universitário” é expressão que passou a designar a moda de dançar (e tocar e/ou cantar) forró entre jovens das camadas médias de São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e outras capitais fora do Nordeste.

destina.<sup>21</sup> Tratou de ouvir os “trios de forró” (zabumba, triângulo e sanfona), comprou discos do Trio Nordestino.

Algum tempo depois, colegas da Unirio levaram-no para outros grupos de forró. Atraído pelas casas cheias de jovens dançando animadamente, teve que aprender as levadas e para isso aliou-se a um colega de banda, mais experiente. Estudavam juntos, em casa. Enquanto o colega tocava, o neófito no forró fazia anotações por escrito para estudar sozinho depois. Os *shows* em que tocavam várias bandas eram como um laboratório de pesquisa, onde ele via e ouvia diversos zabumbeiros tocando o mesmo gênero, cada um deles com sua maneira e com variações próprias.

No relato desse estudante, chamaram a atenção vários pontos: o recrutamento de instrumentistas para grupos de forró por meio das redes sociais que cruzam a Unirio; a transmissão de conhecimentos entre participantes do forró universitário (*peer teaching*, segundo Becker); a escrita como *aide-mémoire*; o uso de discos e *shows* como mestres. O músico, que nasceu numa família que pratica o samba em casa, se tornou percussionista profissional antes mesmo de ir à escola de música para um curso superior de educação artística; depois, foi capturado pela moda do forró universitário. Sua adesão ao forró é, provavelmente, transitória como a moda, mas o percussionista proporcionou a si próprio estímulos formadores e acrescentou, ao arsenal da percussão e ao conhecimento da música popular, a zabumba e o forró.

### Um músico militar estudante

Outro relato de estudante conta-nos da satisfação de superar as dificuldades e chegar a uma universidade pública, apesar das chances pequenas, que o distanciam da maioria dos seus colegas. A música entrou em sua vida quando ele ainda era um menino. O pai (que tocava cuíca e freqüentava rodas de samba) levou-o à casa de um conhecido que tocava saxofone. Esse senhor mostrou ao futuro aprendiz uma clarineta e um trompete, pendurados na parede, pedindo-lhe que escolhesse um deles. A

clarineta foi eleita. Começaram as aulas de instrumento, pelas quais o professor – que tocava em pequenos conjuntos nas portas das lojas da cidade – nunca cobrou nada. O mestre levou-o para a banda de música da cidade, onde teve início seu aprendizado de “teoria”. Aos 16 anos, já tocava saxofone na porta das lojas. A música surgia para o rapaz como um campo profissional.<sup>22</sup>

Ouvindo os conselhos dos colegas sobre a conveniência de uma carreira na Marinha ou no Exército, fez da música e das armas um projeto – no sentido que Gilberto Velho (1994) empresta ao conceito. Depois de várias reprovações, foi admitido numa banda militar. A estabilização financeira tornou o curso superior uma ambição possível. Em 1999, ingressou no Instituto Villa-Lobos, no almejado curso de clarineta. As dificuldades de estudar e trabalhar ao mesmo tempo fizeram-se sentir – o estudante amargou uma reprovação em seu instrumento. Transferiu-se então para o curso de licenciatura, na expectativa de escapar de outras reprovações.

Esse estudante, que descreveu a si próprio como “meio escurinho”, não estava inteiramente à vontade no Instituto Villa-Lobos. A cor da pele, particularmente, parecia-lhe um dado importante.<sup>23</sup> A instituição rejeita qualquer discriminação racial ou social, mas há descompasso entre a igualdade formal e a realidade das interações cotidianas. Sua vivência era a de desrespeito ao princípio democrático: “Discriminação tem: de cor, de dinheiro [...] Não tinha que ter, somos todos alunos aqui.”

O músico militar contrariou as chances objetivas de ingresso na escola superior pública. Somou de maneira eficaz as diversas experiências de aprendizagem, incluindo aquela que o habilitou a perceber os choques entre saberes musicais e compreender a diferença de exigências entre a banda, os examinadores nos concursos, a universidade. Um dado que não pode ser desprezado é a progressiva movimentação do músico em círculos mais amplos que o do grupo social de origem. À diferença das famílias de classe média que podem ver na música uma opção de risco, a família do estudante enxergou a música como profissão possível e mesmo desejável.

<sup>21</sup> Na terminologia dos músicos populares, a “levada” é uma célula rítmica, ou rítmico-harmônica, que caracteriza determinados acompanhamentos da melodia principal, constituindo fator básico de identificação dos gêneros musicais.

<sup>22</sup> A prática musical profissional é uma alternativa para homens oriundos das camadas desfavorecidas desde os tempos da Colônia – quando a maioria dos músicos era recrutada entre homens livres “de cor” – adentrando o período republicano e a implantação da indústria cultural; ver Neves (1999) e Tinhorão (1990).

<sup>23</sup> Os estudantes negros são minoria no IVL da Unirio. Alguns são oriundos das classes médias e convivem estreitamente com os colegas brancos, pois o conjunto de suas experiências sociais e culturais os integra, aparentemente sem dificuldades. No caso do estudante militar, a variável “cor da pele” pode ser tão relevante quanto a origem popular. Sobre as superposições entre classe e cor, no Brasil, ver o apanhado de Letícia Vianna (1999).



Nos relatos desses dois estudantes, que são também músicos profissionais, manifestam-se aquelas duas forças motoras da cultura moderna. A expectativa de singularizar-se no meio profissional pelo domínio da zabumba e do repertório do forró universitário ocupa lugar importante na carreira do percussionista. Além de ampliar e diversificar as oportunidades de trabalho, ele engajou-se num projeto

coletivo (bandas de forró) com uma marca estilística muito nítida. À medida que proliferam as bandas de jovens universitários tocando forró, o caráter único do projeto sofre danos e pode ser reformulado. Bem ao contrário disso, o outro músico profissional apostou numa vertente homogeneizadora, a banda militar, e aparentemente não alimentava sonhos de individualização qualitativa por meio da música.

## Referências

- ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Martins, 1972.
- \_\_\_\_\_. O artista e o artesão. In: \_\_\_\_\_. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Martins; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1975. p. 11-33.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, estudantes e professores*. Tese (Doutorado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- ATTALI, Jacques. *Noise: the political economy of music*. Transl. by Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- BECKER, Howard S. *Art worlds*. Los Angeles: University of California Press, 1982.
- BLACKING, John. *Music, culture and experience*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- BORN, Georgina. *Rationalizing culture: Ircam, Boulez, and the institutionalization of the musical avant-garde*. Berkeley: University of California Press, 1995.
- DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. Lisboa: Vega, 1992. (Coleção Passagens, 6).
- GORDON, Milton. The concept of the sub-culture and its application. In: GELDER, K.; THORNTON, S. *The subcultures reader*. London: Routledge, 1997. p. 130-142.
- HENNION, Antoine, MARTINAT, Françoise e VIGNOLLE, Jean-Pierre. *Les conservatoires et leurs élèves. Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréés par l'état*. Paris: La Documentation Française, 1983.
- KERMAN, Joseph. *Musicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KINGSBURY, Henry. *Music, talent and performance*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- MIDDLETON, Richard. *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: University of Illinois Press, 1995.
- NEVES, José Maria. Arte, artesanato e tradição moral na música colonial brasileira. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 174-197, 1999.
- PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária, 1995. p. 129-140.
- PEREIRA, Flávio Santos. *Hierarquia, prestígio e poder de influência na música erudita*. Dissertação (Mestrado em Antropologia)–Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- SILVA, José Alberto Salgado e. Observações sobre uma orquestra. In: CADERNOS DO COLÓQUIO 2001. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música/Unirio, 2003. p. 24-32.
- SIMMEL, Georg. Freedom and the individual. In: \_\_\_\_\_. *On individuality and social forms*. Chicago: The University of Chicago Press, 1971. p. 217-226.
- TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. Lisboa: Caminho, 1990.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4., 2002, México. *Actas...IASPM*, 2002. Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/mexico/articulos/Travassos.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2005.
- VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- VIANNA, Letícia. *Bezerra da Silva: produto do morro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Recebido em 26/01/2005

Aprovado em 10/02/2005