

## **Uma análise das perspectivas de estudantes sobre o estudo de música na universidade**

### **Resumo**

Com referência em pesquisa etnográfica recente, examino perspectivas de estudantes universitários sobre o estudo de música. A pesquisa examinou relações entre estudar música e tornar-se músico, tendo como principais sujeitos estudantes de graduação em Música, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Estavam em foco as perspectivas dos estudantes sobre as atividades musicais em que se engajavam, dentro e fora do *campus*. “Música” foi vista como o interesse central entre os agentes selecionados na pesquisa, que tinham estudo e trabalho como dois modos concomitantes de seu investimento no campo musical. Sabendo-se que é possível seguir outros caminhos para a profissionalização nesse campo artístico, a particularidade da formação universitária em Música gerou uma pergunta-chave para a investigação: *como é que um curso universitário de Música se relaciona com a construção de carreiras musicais?* Dentre os assuntos, conceitos e contextos examinados na etnografia, selecionei para este comunicado à ABEM um tópico estreitamente relacionado à organização e micro-política do estudo, analisando como os estudantes vêem o curso e se posicionam em relação a ele.

### *Introdução*

Este comunicado é sobre uma pesquisa recente, concluída como tese de doutoramento no PPGM-Unirio, em março de 2005.<sup>1</sup> Trata-se de um estudo etnográfico, conduzido entre estudantes de graduação em Música, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), no período de 2001 a 2003. A pesquisa examina relações entre estudar música e tornar-se músico, colocando em foco *as perspectivas dos estudantes* sobre as atividades musicais em que se engajam, dentro e fora do *campus*. Guiando-se por um método empírico, a investigação foi extensiva e cobriu uma série de práticas e discursos no campo da música, com sujeitos que tinham no estudo e no trabalho extra-curricular dois modos concomitantes de investimento pessoal.

Baseado na convivência com estudantes, e acompanhando suas atividades no curso e pela cidade, o trabalho de campo gerou grande quantidade e variedade de dados.

---

<sup>1</sup> SILVA, José Alberto Salgado e. Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de Música (Tese de doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Música). Rio de Janeiro, UNIRIO, 2005.

Para analisá-los, foi útil conceber gradualmente um plano geral de composição da escrita, dividido em:

- Conceitos: técnica; valor e estética; músico-estudante
- Contextos: universidade; músicos e conjuntos em ação
- Discussão: problemas da profissão e do estudo

Seria inviável falar, neste espaço, de cada tema examinado na etnografia, e portanto elegi apenas um dos tópicos do quarto capítulo, intitulado “Universidade”, onde se discutem concepções sobre o curso e características da vida acadêmica. O tópico escolhido é a variedade de visões sobre o estudo formal de música, em nível superior. Considere-se, no tratamento desse tópico, uma pergunta que norteou a investigação, em suas várias frentes: *como é que um curso universitário de Música se relaciona com a construção de carreiras musicais?*<sup>2</sup>

Para abordar a questão, o que proponho aqui é um quadro analítico de perspectivas dos próprios estudantes sobre o estudo. Como os estudantes da pesquisa eram sujeitos comprometidos com a música não apenas por mediação do currículo, mas também, e de maneira importante, por conta de suas ações fora do curso, foi possível notar constantemente nos discursos um *olhar comparativo e avaliador*, o qual revelava a densidade e complexidade do assunto “estudar música”.<sup>3</sup>

### *Uma análise em três perspectivas*

Pode-se notar que estudantes lidam de formas variadas com o estudo ligado à atividade curricular, exercitando sobre ele perspectivas e usos que se combinam, se alternam, se opõem. Procurando responder ao que observei em campo, sugiro três

---

<sup>2</sup> Várias inferências surgem à primeira vista, mesmo sem o recurso de uma pesquisa. Por exemplo: na faculdade, pode-se estudar gratuitamente o instrumento e matérias musicais; um curso dá diploma e a consequente segurança socio-econômica; é importante conhecer professores e outros músicos, para formar um círculo de relacionamentos úteis à profissionalização etc. A pesquisa procurou investigar e interpretar principalmente pontos de vista e práticas que se apresentavam *entre os estudantes*.

<sup>3</sup> Nesse sentido, quebra-se com facilidade a ilusão institucional de homogeneidade que o currículo sugere, com suas divisões simples e pre-formadas de cursos e matérias. Quebra-se também a ilusão de que currículo e professores pairam acima da crítica, ilusão sustentada pelo fato de que apenas os professores manejam as instâncias decisivas de avaliação – especialmente na modalidade “avaliação da aprendizagem”.

categorias básicas, colocadas como maneiras de ver o estudo e o conhecimento musical veiculado e construído pelo curso, e também como maneiras de se posicionar em relação ao próprio curso. As três perspectivas principais sobre o estudo na universidade foram identificadas como:

1. Utilização
2. Ampliação de horizontes
3. Distanciamento

Essas categorias devem ser esclarecidas em seu uso teórico e contextual, uma vez que cada uma pode ter mais que uma acepção. De saída, posso afirmar que, na trajetória de cada estudante, as perspectivas se apresentam matizadas e em combinações variadas – por exemplo, em relação a cada disciplina do currículo ou em diferentes etapas do curso. Cada uma das 3 perspectivas pode ser sintetizada também numa frase-tipo, que resume pensamentos distintos sobre o estudo:

1. O estudo universitário é aplicável
2. O estudo universitário amplia horizontes
3. O estudo universitário é pouco relevante

Com referência nas anotações de campo e entrevistas, vejamos o que pode ser dito resumidamente sobre cada uma.

#### 1. *O estudo universitário é aplicável*

A primeira perspectiva coloca em destaque a *utilização* do que se estuda. Isto, no entanto, não implica necessariamente aplicação imediata ou literal de um conteúdo do curso à atividade musical do estudante. Em vez disso, é mais comum que adaptações ou transposições precisem ser feitas, para uso nas situações da prática.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> A “tradução” do que é estudado fica basicamente por conta do estudante, o que faz ressoar certas generalidades da relação educacional. Por exemplo, um estudo sociológico já apontou que “(...) o que professores e administradores fazem os influencia [os estudantes] apenas quando isso é filtrado pela rede de sua própria cultura e seus arranjos sociais” (BECKER et al., 1968, p. 1). Ou, como disse um professor

Pela perspectiva da utilização, o estudante assume uma atitude de “aposta” naquilo que um conhecimento determinado pode oferecer. Assim, ele/ela *investe* seu tempo e trabalho em determinado estudo correspondente, na confiança de que haverá resultados práticos.

Montando seu currículo com disciplinas de grades diferentes, um entrevistado raciocina que quanto mais papéis for capaz de desempenhar no mundo musical, maiores serão suas chances de trabalho. E usa a metáfora do cultivo para falar de seu processo de estudo: “esse é o tempo de plantar, depois eu vou colher”. Um outro relata que buscou aproveitar o máximo dos anos que passou lá para sua “bagagem pessoal”, formando-se em dois cursos e ainda cursando matérias de um terceiro. Percebia também uma “oportunidade de ter contato com profissionais da área” e que “não podia perder essa oportunidade”.

A lógica da formação pode ser vista, nesses casos, como predominantemente econômica, como diversificação de investimentos, na forma de capacitação em terrenos diversos. Como as oportunidades são irregulares e pouco previsíveis no “mercado” de trabalho musical, o agente maximiza suas chances de desempenhar alguma atividade remunerada, entre as que eventualmente surgirem. É também uma lógica de acúmulo, evocando conceitos de “capital simbólico” (BOURDIEU, 1986), e notamos que, com o estudo, aspira-se a resultados práticos que – assim como na construção de uma rede de contatos – poderão se manifestar em tempos diferentes, seja no presente ou mais para o futuro.<sup>5</sup>

---

entrevistado, o que importa é o que o aluno fará com os conhecimentos veiculados pelo curso, vistos como “ferramentas” para uso posterior.

<sup>5</sup> Não havendo garantia de sustentação econômica por prazo indeterminado, o estudante entende que deve acumular conhecimento – seu “capital cultural”, *self-made* – e contatos no mundo profissional – seu “capital social”, gerado principalmente a partir da vida no *campus*. Embora as noções de capital cultural e social *self-made* não sejam típicas em Bourdieu (que as associou de perto a uma história familiar de acumulação), vejo coerência em aplicá-las especialmente ao caso de estudantes de música de origem social sem privilégios, àqueles vindos de outros estados para estudar, e aos que não têm músicos profissionais em suas relações familiares. São casos em que o acúmulo dos recursos em questão depende principalmente do que a pessoa faz, a partir de um ponto imaginário próximo ao zero – o que, por sinal, corresponde a situações concretas ou simbólicas de *migração*.

## 2. *O estudo universitário amplia horizontes*

Como que adjacente a esse ponto de vista que valoriza a utilização de técnicas e conhecimentos aprendidos no curso, aparece um outro, que identifiquei como a perspectiva da “ampliação de horizontes”, segundo uma expressão comum nos discursos.

No início de um curso, uma noção de “conhecimento musical” pode aparecer em formulações vagas. Músicos vêm procurá-lo na universidade – como se não possuíssem nenhum e como se ali houvesse uma espécie de reserva ou jazida. Falando sobre seus motivos para ingressar na universidade, uma cantora disse que entrou para “estudar música, de maneira ampla”.

Do ponto de vista de alguns estudantes que já se aproximam da graduação, o curso é capaz de proporcionar uma nova visão da música e de seu campo profissional: uma visão ampliada por incluir outros fazeres e outros modos de ver um mesmo fazer. No depoimento de um entrevistado, passar pela faculdade teve certo efeito sobre o seu modo de ver a música. É um efeito mesmo sobre sua *teoria* de música, fazendo lembrar a origem grega da palavra *theorein*, ver:

A Unirio sempre me ajudou a ter uma visão musical maior. Porque, no mercado, vc. fica muito voltado pruma coisa imediatista, de tocar agora, ali, de ganhar aquele dinheiro, de fazer aquela coisa ali no momento. (...) a faculdade amplia a sua visão de mundo, a música passa a ser mais do que aquela coisa dos músicos do Rio de Janeiro, que é um barato também, mas é legal você ter uma visão maior da coisa, e a faculdade te dá isso, te dá a visão do outro lado (...)

Alguns estudantes atribuem grande importância ao curso universitário como um projeto de transformação pessoal e progresso. Um entrevistado entende que, além de uma aplicação das técnicas adquiridas, há outros ganhos importantes em jogo, pensando em termos de um projeto de “formação”:

As disciplinas que eu estou fazendo, algumas são relacionadas ao meu curso (Licenciatura), outras não. Eu busco outras fronteiras pra *somar* tudo aquilo que eu sei de técnica, as outras coisas vão somando, me ajudando a ser um professor, ajudando a imaginar, a pensar, a *coordenar* as minhas idéias, entende? Eu não só busco aqui algo técnico

– você fazer, saber o que está fazendo – mas eu procuro *uma formação* [ênfase do entrevistado]<sup>6</sup>

A “ampliação de horizontes” é manifesta predominantemente na forma de percepções existenciais e estéticas, que evocam temas filosóficos como *formação* (GADAMER, 1998), *visão de mundo* (VELHO, 1994) e *consciência estética* (v. SCHILLER, apud GADAMER, 1998).

### 3. *O estudo universitário é pouco relevante*

Aqui, o ponto de partida é sugerir que uma perspectiva de *distanciamento*, ou alheamento, é adotada por estudantes quando vêm os conhecimentos veiculados pelo currículo como irrelevantes para sua prática musical.

Quando se examina esse olhar, deve-se notar primeiramente que os agentes mantêm outras atividades fora do *campus*, inclusive atividades de estudo.<sup>7</sup> Os participantes desta pesquisa eram ativos em formas diversas de trabalho e estudo, a ponto de o *tempo* se mostrar como um recurso importantíssimo no cálculo, avaliação e negociação do que estudar e fazer em música. De fato, a faculdade pode estar competindo com outros interesses de atividade e estudo musical:

(...) eu vou segunda e quarta [à faculdade], passo a tarde inteira até as 6:00h, tenho só a manhã pra estudar nesses dias. Aí, comecei a ficar mal, falar: “vou ficar em casa, tanta coisa pra estudar”, e eu acordo cedo pra estudar, e mesmo assim eu acho pouco tempo. Às vezes eu estou ouvindo uma aula e penso “Ai, podia estar estudando”, porque tem algumas coisas [na faculdade] que eu acho interessantes, mas (...) eu sinto que tinha que estar mais entregue ao que estou me propondo a fazer...

Entre outras coisas, é a própria diversidade musical, técnica e estética que parece estar em jogo. Na dificuldade (ou impossibilidade) de se definirem conhecimentos universalmente válidos para todos os estilos praticados e papéis desempenhados pelos

---

<sup>6</sup> A idéia de ganhos mais gerais e menos técnicos – referidos às vezes como “extra-musicais” – evoca concepções liberais da educação em geral (v. HIRST, 1973) e da universidade em particular (v. BARNETT, 1990; WYATT, 1990), mais afeitas à “formação geral” do indivíduo do que aos interesses específicos da profissionalização.

<sup>7</sup> Não seria, portanto, uma simples negação do estudo técnico ou do conhecimento teórico. Nem da disciplina imposta por professores ou instituição; de fato, encontrei estudantes que estavam dedicados a rotinas de intenso trabalho e estudo, dirigidas por outras pessoas, ou em outras instituições.

estudantes, ocorre que conflitos sobre a relevância de determinado estudo – e sobre onde investir o tempo – passem por críticas e eventuais decisões que podem afastar o estudante daquilo que a faculdade oferece.

O afastamento pode variar na forma, indo do trancamento de uma disciplina ao trancamento do período letivo, de períodos em sucessão, e chegando ao abandono do curso. Mas há formas de distanciamento que se manifestam informalmente, como atos isolados ou compartilhados de micro-política, e que não interferem com a matrícula. Como forma de expressão, muitos adotam o sarcasmo ou uma postura antagônica à “programação oficial”, vendo mais sentido em matar aulas para tocar com colegas no jardim da faculdade. “É nesse momento que as coisas acontecem”, disse uma musicista, que está preocupada em concluir o curso e sente falta da atividade extra-curricular: “aí, vou pra aula bonitinho e tal”. Esse traço de ironia aparece com frequência (entre professores também) e é uma das estratégias mais compartilhadas no discurso e nas atitudes de quem está engajado com interesses paralelos e olha o curso à distância.

Potencialmente, toda avaliação negativa de uma disciplina, curso ou professor é capaz de alimentar o ponto de vista de distanciamento, ainda mais quando o acesso a conhecimentos e realizações musicais está disponível fora do curso. Um estudante confrontava a abordagem curricular de “harmonia” com outra, que ele experimentava em sua prática fora da faculdade, e julgava satisfatória. Duas teorias ou maneiras de ver um mesmo assunto estavam em confronto, e ele dava preferência àquela que não fazia parte do ensino na universidade.

Nos vários ambientes da “música popular”, por exemplo, certos padrões de aprendizagem informal são recorrentes e costumam ter importância maior que o ensino acadêmico (v. GREEN, 2001). Um compositor de canções declarou que:

Em relação ao currículo, acho que pouca coisa se encaixa com o que eu faço musicalmente. Tudo que eu faço vem de aprender com amigos, de ouvir tocar, ou de ouvir disco. Em termos de matéria teórica que eu tenha [dito] “isso aqui eu usei!”, eu acho que [foi] pouquíssima coisa.

O distanciamento do curso também pode ser percebido quando um aluno espera *tocar/cantar* muito mais do que é praxe, como parte das atividades no *campus*. Críticas do tipo “aqui ninguém toca”, “é tudo muito teórico”, “o que menos se faz é tocar” são

muito frequentes, especialmente entre estudantes de primeiro ano que tinham expectativas altas nesse sentido.

Por vezes, a crítica é concentrada sobre a inadequação que o estudante percebe entre a faculdade e o “mercado”, fomentando a opinião de que uma disciplina como a Prática de Conjunto deveria “representar as condições no mundo real de trabalho”. Ao cursar essa disciplina, um estudante enviou suas composições gravadas e partes escritas para os músicos do conjunto, comparecendo apenas aos 2 ensaios que antecederiam a apresentação semestral – reduzindo ao mínimo sua participação no curso, ao mesmo tempo em que buscava reproduzir condições de trabalho encontradas no “mundo real”.

Em termos gerais, as avaliações que o estudante faz sobre a faculdade – principalmente sobre o que ela propõe como estudo e atividade prática – são dependentes da experiência do mesmo estudante além dos limites do curso. Suas avaliações têm relação muito próxima com a(s) música(s) que ele faz e os modos como aprende/estuda/pesquisa. E, por essa terceira perspectiva, o sujeito vê distância entre o estudo proposto pelo currículo e aquilo que faz (ou quer fazer) em outros contextos de música.

### *Concluindo*

Diante da diversidade da prática musical e de seus interesses em articular a profissionalização, os músicos-estudantes vão adotando, em relação ao estudo na universidade, perspectivas que foram analisadas em 3 modalidades. É importante notar que essas categorias não são capazes de identificar indivíduos, de maneira fixa e contínua. Em vez disso, os músicos-estudantes exercitam os pontos de vista variada e combinadamente, ao longo do curso.

Deve parecer claro, a esta altura, que a perspectiva mais problemática é a terceira, indicando que a educação superior de músicos e professores de música apresenta traços de alienação de uma parte dos estudantes, pelo menos durante uma parte do curso.

Por um lado, supõe-se que, em função de uma seleção de conteúdos curriculares demasiado estreita e ainda pouco afeita à investigação de diferentes músicas, haverá implicações de ordem técnica e limitação de oportunidades para a atuação profissional de graduados em Música. Por outro lado, supõe-se que as atitudes – de um tipo ou de outro –



cultivadas durante a formação constituirão parte das disposições duradouras na vida de cidadãos artistas e formadores. E o alheamento não é moral ou politicamente desejável em projetos educacionais que declaram como valor o sentido de cidadania.

As razões dessa alienação, enfim, merecem exame constante e cuidadoso por parte de todos os participantes de um curso universitário. Como sempre, a reflexão crítica e o teste de alternativas passam por modos de pensar e agir que podem ser contrários aos modos institucionais, burocráticos e automatizados de pensar e agir.

Algumas questões são recolocadas, portanto, à luz desse estudo empírico, para educadores e educandos em cursos de música: Como gerar mais envolvimento pessoal e coletivo com as instâncias de prática e aprendizagem musical, na universidade? Como torná-las mais abrangentes e efetivas? O que é necessário a uma “formação” atual de músicos e professores de música?

### *Referências*

- BARNETT, Ronald. *The idea of higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1990.
- BECKER, Howard S. et al. *Boys in White: Student culture in medical school*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J.G. (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn – a way ahead for music education*. Washington: Ashgate, 2001.
- HIRST, Paul. Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: PETERS, R.S. *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1973.
- JAMES, William. *Essays in pragmatism*. New York: Hafner, 1957.
- SILVA, José Alberto Salgado e. Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de Música (Tese de doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Música). Rio de Janeiro, UNIRIO, 2005.
- SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

\_\_\_\_\_ *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose – Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

WYATT, John. *Commitment to higher education: Seven West European thinkers on the essence of the university: Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, J. H. Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno. Milton Keynes : Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1990.*