“PARA MIM AINDA ERA UM TABU”:

rodas de conversa como espaço de pesquisa e formação em música

Comunicação

GTE 18: Sociologia da Educação Musical

Maura Penna
Universidade Federal da Paraíba
maurapenna@gmail.com

Rodrigo Lisboa da Silva
Universidade Federal da Paraíba
rodrigoltrombonista@gmail.com

Rayssa Claudino de Melo
Universidade Federal da Paraíba
rayssacm@hotmail.com

Gabriel José Bortolani
Universidade Federal da Paraíba
gjbb.995@gmail.com

Resumo: Este artigo discute trajetos pessoais de formação musical que influenciam a práxis de professores de instrumento, analisando os processos de formação de seus *habitus* de ensino e suas possíveis reestruturações. Baseando-se na metodologia da História de Vida Musical, a pesquisa utiliza entrevistas narrativas (auto)biográficas e rodas de conversa como instrumentos de coleta de dados. Nesta comunicação, discute-se os depoimentos de cinco professores de instrumento que participaram especificamente das rodas de conversa. O referencial teórico encontra-se na sociologia de Pierre Bourdieu e no conceito de *habitus* conservatorial, proposto por Pereira (2013a). Os resultados mostram que a formação musical, especialmente no bacharelado em música, pode ser permeada por situações de assédio moral e de violência simbólica por parte de professores de instrumento e de disciplinas teóricas. A pesquisa mostra que, mesmo diante do sofrimento que tiveram em suas formações, os participantes persistiram na música e, atualmente, buscam se afastar dos padrões de ensino que marcaram seus bacharelados. Os participantes apresentaram preocupações com os processos avaliativos de seus alunos, questionando o uso de recitais como instrumento avaliativo único. Conclui-se que as rodas de conversa possibilitaram não apenas o compartilhamento de experiências em grupo, mas também um processo de reflexão e formação sobre aspectos negligenciados no campo da música. O pensamento de Bourdieu permitiu compreender como o campo, o *habitus* e a *doxa* configuram condições para que diferentes formas de violência sejam naturalizadas, perpetuadas e atualizadas na área de música.

Palavras-chave: Professores de instrumento, Rodas de conversa, *Habitus* conservatorial.

Introdução

Esta comunicação apresenta uma etapa da pesquisa *A práxis de professores de instrumento: trajetos de formação e transformação*[1], que está sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Essa pesquisa busca responder à seguinte questão: como os trajetos pessoais de formação musical influenciam a práxis de professores de instrumento, analisando ainda os processos de formação de seus *habitus* de ensino e suas possíveis reestruturações? Essa questão de pesquisa desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar os diversos contextos educativos que formaram esses professores; 2) Analisar as relações estabelecidas com a música (e suas significações) nos seus diferentes momentos de vida; 3) Identificar suas concepções de musicalidade e de ensino de instrumento; 4) Comparando diversas trajetórias pessoais, verificar possíveis relações entre contextos formativos e práticas pedagógicas; 5) Refletir coletivamente sobre seus trajetos de formação como possível meio de transformação da práxis. Para tanto, a pesquisa articula a metodologia de História de Vida, com coleta de dados através de entrevistas narrativas (auto)biográficas e rodas de conversa (cf. Warschauer, 2017a; 2017b).

A etapa aqui apresentada concerne às rodas de conversa realizadas em maio de 2026, que estão diretamente ligadas ao último objetivo específico, que visa promover reflexões conjuntas, de modo a propiciar a transformação da práxis. Desta forma, inicialmente apresentamos a opção pelas rodas de conversa e seu encaminhamento. Na sequência, nosso referencial teórico, baseado na sociologia de Pierre Bourdieu e no seu desdobramento no conceito de *habitus* conservatorial, proposto por Pereira (2013a). Os tópicos seguintes analisam as temáticas presentes nas rodas realizadas.

Esperamos, com esta comunicação, compartilhar a experiência até aqui realizada, discutindo as possibilidades de pesquisa e formação das rodas de conversas, visando o aprimoramento do processo para a continuidade da pesquisa.

[1] Esta pesquisa conta com o apoio do CNPq, por Bolsa de Produtividade em Pesquisa - PQ - C para a coordenadora do grupo e da pesquisa, primeira autora. O segundo autor, doutorando do PPGM/UFPB, é bolsista Capes, enquanto a terceira autora, mestranda do PPGM/UFPB, recebe bolsa da Fapesq. O quarto autor, aluno de graduação, é bolsista do PIBIC CNPq/UFPB

Encaminhamentos metodológicos

Os cinco participantes (P) das rodas de conversa realizadas em maio de 2026 eram professores de instrumentos de uma escola de música especializada (EE) de João Pessoa e de um projeto social (PS) de caráter orquestral que participaram da etapa anterior da pesquisa, com coleta através de entrevistas narrativas de caráter autobiográfico[2]. Com a participação de cinco professores – dentre os onze entrevistados na primeira etapa – que se dispuseram a participar deste segundo momento da pesquisa, foram organizadas duas rodas de conversa (Quadro 1):

Quadro 1: Rodas de conversa realizadas

Roda de conversa	Data	Duração	Participantes
1	14 de Maio de 2026	1h47min	1 e 2
2	18 de Maio de 2026	1h56min	3, 4 e 5

Fonte: elaboração dos autores

Participaram das rodas, portanto, cinco professores de instrumento – dois homens e três mulheres –, com formações variadas, conforme Quadro 2:

Quadro 2: Características dos Participantes da Rodas de Conversa

Participante	Formação	Instituição que trabalha	Roda de conversa
1	Licenciatura	Escola especializada	1
2	Bacharelado	Projeto social	1
3	Bacharelado e Licenciatura	Projeto social	2
4	Bacharelado em formação	Projeto social	2
5	Bacharelado e Licenciatura	Escola especializada	2

Fonte: elaboração dos autores

[2] Nesta etapa da pesquisa, os dados foram coletados por alunos de iniciação científica, dentre eles o quarto autor desta comunicação.

Com a devida autorização dos participantes[3], as rodas de conversa foram realizadas on-line e gravadas pelo *Google Meet*, sendo posteriormente transcritas com o auxílio da Plataforma *TurboScribe*[4], com a devida verificação posterior – até porque esta ferramenta não diferencia os diferentes falantes. Para preservar o anonimato dos participantes, nos trechos citados nesta comunicação, retiramos as marcas de gênero e as referências a seus instrumentos ou professores (também mencionados sem marcas de gênero) nos cursos superiores na UFPB.

A opção pelas rodas de conversa

Para a realização das rodas de conversa, apoiamo-nos nas concepções de Cecília Warschauer (2017a; 2017b). Segundo a autora, as rodas de conversa são oportunidades para a partilha de diferentes pontos de vista e para a troca de informações através do encontro de singularidades. Através do diálogo na roda, os participantes podem falar das dificuldades que enfrentam no trabalho, descobrindo outros significados a partir da escuta atenta e do debate (Warschauer, 2017a, p. 162, 402).

As rodas são estratégias formativas que possibilitam aos participantes não apenas ouvir e falar sobre suas vidas, mas também socializar, refletir e participar da elaboração coletiva do conhecimento (Warschauer, 2017a, p. 90-94). O diálogo na roda pode trazer outras memórias que não são apresentadas nos discursos oficiais, articulando o passado e o presente em busca da elaboração de um novo futuro. As rodas podem colaborar no processo de formação dos professores, já que são metodologias que estimulam o questionamento, a identificação e a resolução de problemas, assim como a busca pela transformação da realidade. Nas rodas, os professores podem falar não apenas dos

[3] A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética sob CAAEE 88573725.8.0000.5188, sendo prevista a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico para a participação nas rodas de conversa.

[4] Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram a Plataforma *TurboScribe*, com uso de IA para auxiliar a transcrição das rodas de conversa. Após o uso desta ferramenta, os autores revisaram e editaram o conteúdo gerado em conformidade com o método científico e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

sucessos, mas das dificuldades, dos medos e de suas fragilidades, desconstruindo a visão romantizada sobre a profissão docente (Warschauer, 2017a, p. 233-240).

As rodas demandam participação ativa, crítica e reflexiva, rompendo com a formação tradicional baseada na mera transmissão de conhecimentos ou de respostas prontas por parte de especialistas em educação (Warschauer, 2017a, p. 286; 2017b, p 98). Desta maneira, Warschauer (2017a, p. 109) compreende que a roda é importante não apenas para a escuta, mas também para se repensar ações e concepções naturalizadas. Para tanto, a autora propõe que a roda esteja organizada em três momentos principais: abertura, desenvolvimento e fechamento (Warschauer, 2017b, p. 121-122).

A abertura é o momento em que é realizada a acolhida dos participantes e a apresentação da pauta. Em nossa pesquisa, cada participante compartilhou uma síntese de sua história de vida. Além disso, reforçamos as normas de conduta e ética na roda. Por sua vez, o desenvolvimento é o momento em que a pauta é discutida. Esta etapa foi baseada em um roteiro flexível em que buscamos explorar as percepções dos participantes sobre seus percursos de formação musical: pontos positivos, momentos difíceis que enfrentaram; relações entre a própria formação e a prática como professores de instrumento; questões que poderiam ser repensadas em suas práticas. A flexibilidade do roteiro permitiu mudanças na ordem das perguntas e o surgimento de novas questões a partir do debate. Os participantes comentavam as falas uns dos outros e traziam novos temas que não estavam anteriormente previstos. Por fim, foi realizado o fechamento, momento em que os professores avaliaram a participação no encontro e compartilharam suas considerações finais. O coordenador da roda, segundo autor desta comunicação, buscou estimular as discussões e a participação de todos, garantindo o espaço de fala, sem interferir excessivamente no debate (Warschauer, 2017b, p. 136-137).

Habitus conservatorial e campo acadêmico musical

O sociólogo francês Pierre Bourdieu alicerça sua teoria sobre os conceitos de *habitus*, campo e capital, que precisam sempre ser relacionados quando aplicados a estudos empíricos concretos. A partir desse aparato teórico, Pereira (2013a; 2013b; 2014; 2024)

teceu o conceito de "*habitus* conservatorial" para explicar as práticas tradicionais de ensino de música, constantemente atualizadas no campo acadêmico musical.

No quadro teórico bourdieusiano, *habitus* é definido como "sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes" (Bourdieu, 2009, p. 87). Constituído pela interiorização das condições objetivas de existência – e, portanto, estruturado por elas –, o *habitus* é estruturante na medida em que direciona as ações do indivíduo. Desta forma, Bourdieu procura articular o objetivismo e o subjetivismo, pois, apesar de estabelecer tendências duradouras, o *habitus* não é fixo, podendo ser reestruturado ao longo da existência:

> Assim, por exemplo, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (Bourdieu, 1983, p. 80)

Campo, por sua vez, é "um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio" (Ortiz, 1983, p. 21). O acúmulo dos capitais atribui "poderes sociais fundamentais" aos seus detentores, determinando o posicionamento social dos agentes no campo (Bourdieu, 1987, p. 4).

Espaços que ofertam ensino de instrumentos musicais também podem se constituir como campos com disputas e relações de força entre agentes dominantes e dominados; para nossas discussões, o campo acadêmico-musical, especialmente das universidades, em que se entrecruzam tanto capitais culturais específicos do campo artístico, quanto do campo científico. Tais relações de poder manifestam-se, sobretudo, por meio da distribuição desigual de capitais cultural e social, os quais conferem diferentes posições e possibilidades de atuação aos sujeitos inseridos no campo. Assim, permeados por disposições do *habitus*, essas relações orientam as estratégias dos professores de instrumento, muitas vezes referendando ações tradicionais de ensino de música, calcadas em práticas conservatoriais,

que valorizam a música erudita, a notação musical e a leitura da partitura, além do desenvolvimento e habilidades técnicas específicas (Penna; Sobreira, 2020).

Pereira (2013a, p. 149-150) cunha o conceito de *habitus* conservatorial como "uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical", inclusive para a formação do professor de música. Este *habitus* configura um senso prático daquilo que é "correto" no campo acadêmico musical, conferindo poder ao professor e priorizando os conhecimentos musicais sobre os pedagógicos. Esse processo sustenta-se por meio da violência simbólica, sutil forma de dominação através da "hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos", (Bourdieu, 2007, p. 35), referendada também pela cumplicidade dos agentes submetidos a ela. Conforme Pereira (2013a, p. 148; 2014, p. 94), sendo próprio do campo artístico musical e transposto ao campo educativo nessa inter-relação de campos, o *habitus* conservatorial manifesta-se em práticas docentes que reafirmam a estrutura do próprio campo.

Nesse sentido, um outro conceito bourdiesiano mostra-se relevante: *doxa*, o conjunto de "crenças compartilhadas", não questionadas, vigentes em um campo, sendo dele constitutivas:

> A *doxa*, como uma forma simbólica de poder, exige que aqueles submetidos a ela não questionem sua legitimidade nem a legitimidade daqueles que a exercem. O reconhecimento é o subproduto de normas não questionadas que foram internalizadas pelos agentes mais do que qualquer pressão externa exercida sobre eles. (Deer, 2018, p. 158)

O caráter relacional dos conceitos de campo, *habitus* e capital exige uma análise entrecruzada. Penna e Sobreira (2020, p. 17-18) argumentam: "a noção de campo ajuda-nos não apenas a compreender a questão da escolha de repertórios, como também as disputas concernentes às formas de ensinar", embaladas em estratégias de conservação e também de subversão. Conforme essas autoras, "os capitais artístico, científico e cultural podem se articular de diferentes formas no campo acadêmico-musical, de modo que o acúmulo de um deles pode compensar a falta de outros", moldando assim uma atuação mais conservadora ou transgressora do *habitus* conservatorial. Uma ruptura desse *habitus*, portanto, é possível a partir do questionamento de tradições, inclusive no tocante às formas de ensinar e avaliar, como veremos a seguir.

Os professores discutem a formação e a docência

Como já indicado, a Roda 1 envolveu P1, professor da EE, e P2, professor do PS. A Roda 2, na semana seguinte, reuniu P3 e P4, ambos do PS, além de P5, professor da EE. Entretanto, nossa análise abordará inicialmente as discussões da Roda 2, por sua relevância em relação ao campo acadêmico-musical e ao *habitus* conservatorial. Nos limites deste trabalho, enfocaremos, da Roda 1, as discussões sobre avaliação em música, que configuram um tópico específico relacionado a práticas conservatoriais e sua superação.

Violência simbólica e a *doxa* do campo

P3 e P5 relataram que, durante seus bacharelados, tiveram dificuldades extremas com diversos docentes, especialmente os professores de seus instrumentos. Questões como imposições de técnicas inapropriadas, proibição de qualquer relação com repertório popular, humilhações diversas – como ser impedido de tocar certo repertório por ser considerado um aluno de "nível B". P3 chegou a sofrer de depressão e abandonar o curso:

> Eu tive um momento bem complicado no bacharelado. [...] E no final do curso, eu tive uma depressão muito grande que eu não conseguia nem mais chegar na universidade. E depois eu comecei a pensar, será que realmente é isso que eu quero? Mas nesse mesmo momento, eu sempre fui de viver dois lados da música, a popular e a clássica. Então, foi nesse período que eu perguntei: "será que é isso mesmo que é para a minha vida?" [...] Mas era o professor que não me ajudava. Mas eu não conseguia ver, porque naquele período eu não entendia o que seria assédio moral. (P3)

Como discutem Penna e Sobreira (2020), muitos cursos de bacharelado em universidades públicas têm constituído um cenário propício para a persistência do modelo conservatorial de ensino na formação dos músicos. Focando na performance, buscando a excelência, professores com estabilidade na carreira articulam o reconhecimento como exímios instrumentistas a titulações acadêmicas para manter posições no campo. E a *doxa* do campo – que envolve ainda a concepção de talento ou dom inato, desconsiderando os inúmeros fatores sociais que influem no desenvolvimento da musicalidade (Penna, 2024, p. 46-51) – permite atos de violência simbólica, tidos como "normais", como expressa P5:

> Assim, eu acho que quem passou pelo bacharelado já é um herói. [...] Porque, infelizmente, pelo menos nos anos em que eu estava, a gente sofria muito assédio moral. E não era apenas do professor de instrumento, que é muito próximo da gente. Os professores das matérias mais teóricas, eles faziam igualmente. [...] *Eu achava que aquilo era normal.* [...] eu dizia assim, se ele está falando isso é porque eu preciso melhorar… (P5 - grifos nossos)

Tanto P3 quanto P5 só perceberam que tinham sofrido assédio moral – violência simbólica, no quadro teórico de Bourdieu – mais tarde, depois que conheceram outras discussões da educação musical, ao cursar a licenciatura. Apesar de não terem essa consciência na época, seu sofrimento era real. P3 só voltou à universidade porque precisava do diploma para trabalhar no PS e outros professores lhe deram apoio.

Por sua vez, P4 começou sua formação musical no projeto social em que hoje ensina. Ele é de outra geração que P3 e P5, tendo entrado na universidade em época bem mais recente. O que relata é não ter tido o professor de instrumento que pretendia, pois o mesmo assumiu um cargo administrativo de grande demanda na universidade. Assim, acabou tendo aulas que não atendiam a seus interesses e necessidade de evolução musical, pois, segundo ele, era tratado como as crianças do projeto de extensão do professor.

> Eu creio que minha maior dificuldade foram os quatro primeiros períodos aqui… Foram desoladores para mim, assim, não deu vontade nenhuma de olhar no meu instrumento; não tinha vontade de abrir a caixa do meu instrumento. Tão desanimado que eu estava. (P4)

Entretanto, ele teve dificuldades com um professor de matéria teórica, ao qual atribui inclusive atitudes racistas.

> Eu fui tentar tirar uma dúvida com ele. “Cara, como assim você não sabe isso aqui? Isso aqui é muito simples…” E, em vez de me explicar, ele só me humilhou. Só disse: “Ah, isso aqui não... você é burro, você não conhece as palavras, né? Você não deveria nem estar me fazendo essa pergunta. Pergunta estúpida.” (P4)

Longe de um caso isolado, P3 também relata problemas com este mesmo e outros professores de disciplinas teóricas, enquanto P5 também foi chamado de burro. A evidência de que o *habitus* conservatorial e a *doxa* do campo permitem tais atitudes e práticas é a triste constatação de que elas são atualizadas pelas novas gerações de professores:

> Para mim, é preocupante perceber que essas coisas continuam acontecendo, porque quando eu entrei no bacharelado, foi há 20 anos atrás, e tipo assim, hoje, está com os mesmos problemas, são outros professores [...] Alguns professores meus da época já estão aposentados atualmente, e aí tem outras pessoas no lugar que são novas, assim, pessoas jovens em idade, e que eu sei que sofreram esse mesmo tipo de assédio que eu sofri [...](P3)

P4, de uma geração mais nova, também percebe a recorrência dessas atitudes, e assim as entende:

> É o único ambiente que eles conhecem, esse ambiente hostil que mói quem está lá dentro e só sai quem consegue sobreviver a esse ambiente. [...] "Vou fazer essa pessoa sofrer o mesmo tanto que eu sofri para ver se ela aguenta. Se ela aguentar, ela está pronta". E para mim, isso é muito cruel. É uma coisa que eu não desejo para os meus alunos. (P4)

Na mesma direção, P5 argumenta:

> [...] se a gente for analisar essas pessoas que perpetuam esse tipo de comportamento, elas têm déficit em habilidade social de alguma forma. Algum tipo de habilidade; no mínimo, empatia. [...] "Passei por isso, e eu estou aqui. Então você também vai passar". (P5)

Tais práticas e atitudes, naturalizadas pela *doxa* do campo, geraram sofrimento – dor, mágoa, sentimentos de incapacidade – para esses participantes. "Negar este sofrimento porque ele não seria genuíno" – comparado ao das vítimas da violência "real" – "aumenta os efeitos da violência simbólica ao levar os sofredores a questionar a legitimidade de sua própria dor" (Schubert, 2018, p. 251). No entanto, eles não abandonaram a música: persistiram, resistiram, pela significação que a música tem em suas vidas (Penna, 2024, p. 46). Como expressou P4, o que o manteve foi a "esperança, de que a música não é só isso, não é só aquele ambiente lá que eu vivi".

Também para P3, foi preciso encontrar outros contextos de prática musical, outros (sub-)campos: "quando eu entrei no Projeto Social, quando eu comecei a ter contato com essa diversidade do pessoal que está na periferia, *eu comecei a me ressignificar,* também na questão de compreender melhor [a necessidade de] o estudo" (grifos nossos). Na ocasião, necessitava do diploma do bacharelado (capital cultural institucionalizado) para trabalhar no PS, e com isso voltou à universidade para concluir o bacharelado, com a ajuda do

coordenador. Trabalhando no PS, voltado para comunidades carentes, sentiu necessidade de cursar a licenciatura, para ampliar suas alternativas pedagógicas.

Tanto P3 quanto P5 cursaram a licenciatura em Música da mesma universidade, sendo que P5 procurou, ainda, outras oportunidades de formação continuada. Apesar de P4 não ter cursado a licenciatura, todos eles são enfáticos ao afirmar que procuram deliberadamente se afastar dos padrões de ensino e das atitudes que marcaram seus bacharelados (especialmente). O posicionamento de P5 é bastante expressivo desta postura:

> No meu caso, [minha prática docente] é uma ruptura [com a formação no bacharelado], porque foi algo que eu procurei. Eu não queria a continuidade do que tinha acontecido comigo. [...] tudo que fizeram comigo, eu não farei com meus alunos. E eu buscarei caminhos melhores, pensando sempre nas consequências, e as consequências que eu digo é o bem-estar do aluno. (P5)

Vale ressaltar que, na Roda 2, P5 é o único professor que atua na EE, que mantém muitas características conservatoriais – como a exigência de cursar teoria, para ler partitura, antes de ter aulas de instrumento –, configurando um campo propício para o *habitus* conservatorial. No entanto, conscientemente, mantém uma postura que pode ser considerada "heterodoxa".

Em questão, como avaliar

De certa forma, a violência simbólica "está *em toda parte* porque todos nós vivemos em sistemas simbólicos que, no processo de classificar e categorizar, impõem hierarquias" (Schubert, 2018, p. 251). Nos contextos de ensino de música, isso pode ser percebido tanto no modo como os professores classificam (mesmo que informalmente) seus alunos – de "nível A" ou de "nível B", "talentosos", "promissores", "esforçados" (cf. Schubert, 2018, p. 243) – como em momentos explícitos de atribuição de notas – em exames, apresentações e recitais. Nesta medida, a temática da Roda 1 que destacamos para discussão – avaliação em música – interliga-se a todo esse quadro.

Os dois professores participantes — P1, que leciona na EE e concluiu a licenciatura, e P2, bacharel que trabalha no PS – apontaram a avaliação como um desafio. Apesar da formação e contextos de trabalho diferenciados, ambos buscam critérios avaliativos capazes

de contemplar a diversidade de trajetórias, ritmos de aprendizagem e contextos dos estudantes:

> A questão da avaliação é uma coisa que a gente discute muito lá. Se a gente deixa um padrão que todos têm que passar por aquele padrão, de todo jeito, para ser aprovado... Ou se é uma avaliação mais qualitativa, dependendo de cada aluno. Isso varia porque tem aluno que já chega tocando ou tem aluno que está começando do zero. Tem aluno que tem mais facilidade, outros não têm. É difícil de fazer uma avaliação justa, sabe? (P1).

Estes questionamentos em relação aos processos adotados na EE revelam uma atitude reflexiva, fundamental para a conscientização e reestruturação de *habitus*. Afinal, a avaliação em música possui muitas funções: "avaliar o progresso do aluno; guiar a carreira do intérprete; motivá-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor; manter o padrão da escola ou de determinada região" (Tourinho; Oliveira, 2003, p. 13). Assim, ela é um processo complexo, pois envolve uma teia de relações entre professores, alunos, instituições e comunidade. Neste sentido, P2 também se posiciona: "eu acho que não é só uma tabela de zero a dez, onde você vai riscando o ponto, você vai tirando o ponto de quem errou, de quem desafinou, de quem não... Eu acho que cada régua é individual".

Para além da necessidade institucional da avaliação, Hentschke e Souza (2003, p. 8) destacam a importância de uma avaliação formativa que oriente as práticas pedagógicas dos professores. Neste sentido, P2 relata:

> Toda vez que eu apresento uma coisa que, para mim, ia ser uma coisa simples de solucionar, mas que o aluno não me dá um retorno mínimo, eu faço: "Poxa, foi por causa do estudo, ou fui eu? O que é que faltou? Como é que eu faço?" (P2)

Outro ponto discutido foi a ênfase nas audições ou apresentações musicais como forma de avaliação ou conclusão de um curso. Nesses momentos, os estudantes apresentam um repertório diante de uma banca avaliadora e da comunidade interna e/ou externa, fazendo com que a performance pública assuma um papel decisivo na avaliação da

aprendizagem[5]. Tourinho e Oliveira (2003, p. 19) discutem essa prática, argumentando que ela "está centrada mais nos produtos do que nos processos seguidos", focalizando o resultado final em detrimento do percurso formativo dos estudantes. P1 também se inquieta com elas:

> Eu não consigo dar nota. Eu dou DEZ para todo mundo na audição, mesmo errando. Eu estava até conversando com o Professor X, porque ele disse que tira ponto mesmo. Só que eu penso que você vai se apresentar, está cheio de gente, estão os familiares, está todo mundo… *Eu avalio mais pelo antes*. (P1 – grifos nossos)

A partir das conversas na roda, percebemos que, embora os recitais avaliativos tenham destaque como apresentação do trabalho desenvolvido, os participantes questionam sua utilização como único instrumento avaliativo. P1 e P2 compreendem, portanto, que aspectos como o esforço, o percurso de aprendizagem, os diferentes ritmos de desenvolvimento e o contexto de cada estudante não se evidenciam na performance pública, tensionada, inclusive, por uma exposição que, para muitos, é desconfortável. Avaliar, portanto, significa acompanhar o desenvolvimento do aluno e, simultaneamente, refletir sobre as próprias práticas pedagógicas. Neste sentido, a avaliação pode ser um instrumento que ajude o professor a desenvolver uma prática reflexiva, e não apenas mais um mecanismo de violência simbólica. Como aponta Perrenoud (2002, p. 80-81), para o desenvolvimento da postura reflexiva no processo de formação do professor, "é preciso formar o *habitus* e favorecer a instalação de *esquemas reflexivos*", pois tal postura pertence "ao âmbito das *disposições interiorizadas*". O questionamento e a reflexão vinculam-se, portanto, à reestruturação do *habitus* do professor de instrumento (cf. Penna, 2024, p. 53-58).

Considerações finais

[5] Em pesquisa anterior, sobre adultos que procuram aulas de música, o relato de uma estudante da EE menciona a apresentação como motivo de desistência do curso de uma sua amiga: "ela disse assim: 'aí, eu fazia piano, mas eu desisti quando eu tive que me apresentar, e fiz lá uma *merda* e fiquei com vergonha'. Nunca mais voltou. Então têm pessoas que desistem por conta disso, por conta da apresentação." (entrevista narrativa coletada pela terceira autora, em 04 out. 2023, como voluntária de iniciação científica).

Todos os professores de instrumento que participaram das rodas de conversa já haviam participado da primeira etapa da pesquisa, narrando a sua história de vida musical aos alunos de iniciação científica que coletaram os dados. Nessa etapa, portanto, tinha sido estabelecida uma relação entre o professor participante e o pesquisador, com quem partilhou suas experiências pessoais por meio das entrevistas narrativas. Por sua vez, as rodas de conversa possibilitaram interações entre os participantes, permitindo compartilhar experiências, elaborá-las em conjunto, refletir mais amplamente, considerando também as vivências e posicionamentos dos colegas:

> [...] eu já conheço P5, a gente já tocou juntos, a gente já viajou juntos, né? Só que *eu não sabia que ele passou por essas coisas* [...] Até então, eu também não tinha falado nada com ninguém, *porque para mim ainda era um tabu*. (P3, grifos nossos)

Nesse sentido, as rodas cumpriram sua função formativa e de pesquisa, como propõe Warshauer (2017a, 2017b). Elas mostraram-se capazes, ainda, de revelar aspectos correntemente negligenciados, na medida em que não se coadunam com o discurso oficial sobre o ensino de música – escancarando a violência simbólica presente em práticas de ensino marcadas pelo *habitus* conservatorial.

Por sua vez, o quadro teórico bourdieusiano permitiu compreender as questões sociais mais amplas que, interligando campo, *habitus* e *doxa*, configuram as condições para tal. Considerando, como mostra Bourdieu (1983, p. 65; 2009, p. 103), que a prática é "o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*",

> [...] podemos entender que uma prática conservatorial de ensino de música é o resultado da relação dialética entre o *habitus* conservatorial e um dado contexto educacional – que permite ou possibilita tal ensino, ou antes o promove, ou até mesmo o legitima e consagra. (Penna, 2024, p. 55-56)

Desta forma, o primeiro passo para a mudança é a conscientização e reflexão. Os caminhos para mudança podem ser construídos, nas práticas individuais e nas buscas coletivas. E as pesquisas em educação musical podem ajudar nesta empreitada.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu*: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal Of Sociology*, n. 32, p. 1-49, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

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

DEER, Cécile. Doxa. *In*: GRENFELL, Michael (org.). *Pierre Bourdieu*: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 155-168.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em música*: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ORTIZ, Renato. Introdução: a procura de uma sociologia da prática. *In*: BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu*: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26, n. 3, p. 1-32, set./dez. 2020. Disponível: http:// www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus 2020 c2611/pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

PENNA, Maura. O conservatório que habita em nós: (auto)reflexões e proposições para estudo. *In:* PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros (org.). *Habitus conservatorial:* das pesquisas às transformações das práticas. Juiz de Fora: Selo Pró-Música - UFJF, 2024. p. 39 - 68.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música*: um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, MS: Ed, UFMS, 2013a.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Habitus* Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. *In:* CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA,23., 2013b, Natal. *Anais eletrônicos*.... Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2013/2019/public/2019-6839-1-PB.pdf. Acesso em: 08 jul. 2026.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan/jun 2014. Disponível em: // revista abem.abem.mus.br/revista abem/article/download/464/388/1706 Acesso em 13 set. 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Habitus conservatorial: notas para superar o substancialismo. *In:* PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros (org.). *Habitus conservatorial*: das pesquisas às transformações das práticas. Juiz de Fora, MG: Pró-Música/UFJF, 2024.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHUBERT, J. Daniel. Sofrimento / violência simbólica. *In*: GRENFELL, Michael (org.). *Pierre Bourdieu*: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 234-252.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em música*: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-28.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede*: oportunidades formativas na escola e fora dela. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017a.

WARSCHAUER, Cecília. *Entre na Roda!*: a formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017b.