



## **Currículo do curso de graduação em música: legitimação de conhecimentos e formação**

Undergraduate music curriculum: legitimation of knowledge and formation

Letícia Dias de Lima<sup>1</sup>  
Fabiany de Cássia Tavares Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** A pesquisa, em andamento, no doutoramento em Educação, discute a formação do músico popular em diálogo com questões curriculares do ensino superior de Música. Neste contexto, esse trabalho dedica-se a questionar o *habitus conservatorial*, presente nos currículos dos Cursos de Música, legitimado pelos/nos processos de seleção, organização e distribuição de conhecimentos. Para tanto, incursionamos pela teoria crítica do currículo, na perspectiva de (de)compor o caráter político e artístico dessa legitimação, por meio da investigação, inicial, de fontes documentais – documentos oficiais que regulamentam o Curso de Música. A essas fontes cruzamos dados organizados pelo/no levantamento da produção acadêmica veiculada na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre 2005 e 2015, apreendida como instrumento utilizado para expressões acerca dos ganhos e perdas nesse conjunto de (re)significações da formação. Neste contexto, estabelecemos diálogos teóricos para conhecer e reconhecer as regras do jogo em um campo determinado, e práticas metodológicas capazes de apreender, além da lógica da reprodução e determinação, o papel da agência e da contra-hegemonia. Nos aproximamos da compreensão da formação do músico popular como uma forma particular da atividade social, como algo “desligado” do grande grupo de instituições que definem os capitais sociais.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Curso de música. Currículo. Teoria crítica. Formação do músico.

**Abstract:** The ongoing research in the PhD in Education discusses the formation of the popular musician in dialogue with curricular issues of higher education in music. In this context, this paper is dedicated to discuss the notion of *habitus conservatorial*, present in the curriculum of Music Courses, legitimized by/in the processes of selection, organization and distribution of knowledge. To this end, we pursue the critical theory of curriculum, from the perspective of (de)composing the political and artistic character of this legitimation, through the initial investigation of documental sources – official documents that regulate the Music

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS – Brasil, [leticiadiaspiano@gmail.com](mailto:leticiadiaspiano@gmail.com)

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação, Professora-pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS – Brasil, Bolsista Produtividade em pesquisa do CNPq, [fabiany.tavares@ufms.br](mailto:fabiany.tavares@ufms.br)



Course. To these sources we cross data organized by the survey of academic production published in *Revista da ABEM*, between 2005 and 2015, seized as an instrument used for expressions about the gains and losses in this set of (re)meanings of the formation. In this context, we establish theoretical dialogues to know and recognize the rules of the game in a given field, and methodological practices capable of grasping, besides the logic of reproduction and determination, the role of agency and counter-hegemony. We approach the understanding of the formation of popular musicians as a particular form of social activity, as something “disconnected” from the large group of institutions that define social capitals.

**Keywords:** Higher education. Music course. Curriculum. Critical theory. Formation of the musician.

## 1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente texto apresenta percurso de investigação, em desenvolvimento, para escrita de tese de doutoramento, que coloca em discussão a formação do músico popular em diálogo com questões curriculares do ensino superior de Música. Vale registrar a inserção deste estudo no Programa de Pesquisa do Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudo documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente.

Neste contexto, dedica-se a provocar questionamentos, ainda que iniciais, acerca do *habitus conservatorial* presente nos currículos dos Cursos de Música, legitimado pelos/nos processos de seleção, organização e distribuição de conhecimentos. Apreendemos o conceito *habitus conservatorial* como aquele reproduzido nos espaços de educação musical cujo modelo assemelha-se aos dos conservatórios de música,

ligados a uma ideologia musical que engendra e possibilita a reificação e a legitimação da supremacia da música erudita e submete as outras práticas musicais aos seus sistemas de valoração e modos de estudo que acabam por excluí-las do conteúdo escolar, destituindo-as de importância (PEREIRA, 2013, p. 149).



Para tanto, ancora-se nos pressupostos das teorias críticas do currículo e das estruturas sociais. A primeira, por operar com os conceitos, que entendemos fundamentais, para o debate/discussão acerca dos processos de seleção, organização e distribuição de conhecimentos, isto é, “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 2007, p. 17). A segunda, por fundamentar a busca na interação entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições para encontrar uma estrutura historicizada que se impõe sobre os pensamentos e as ações (BOURDIEU, 1984, 1998).

Dito isto, tem-se como objetivo (de)compôr o caráter político e artístico dessa legitimação, no tocante à formação do músico popular, por entendê-lo estabelecendo a contradição entre o ‘imposto’, o ‘autêntico’, a ‘elite’ e o ‘comum’, predominante e subordinado ao debate da cultura erudita. Tal entendimento aproxima-se do conceito de cultura popular, isto é,

[...] o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. Ela é vista como o banal e o insignificante da vida cotidiana, e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social (GIROUX & SIMON, 1995, p. 97).

Neste contexto, utilizamos como fontes documentais, para localizar as defesas oficiais e sustentar as análises, a saber: Parecer CNE/CES nº 146/2002 de 3 de abril de 2002, que Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música; Parecer CNE/CES nº 195/2003 de 5 de agosto de 2003, com Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design; Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004, que Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.

A essas fontes cruzamos dados organizados pelo/no levantamento da produção acadêmica, veiculada no período de 2005 a 2015, na Revista da



Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)<sup>3</sup>, apreendida como instrumento utilizado para expressões acerca dos ganhos e perdas nesse conjunto de (re)significações da formação.

## **2 DOS DIÁLOGOS TEÓRICOS PARA O RECONHECIMENTO DAS *ILLUSIONS* DO CAMPO: o *habitus conservatorial***

Aqui, estamos interessados em reconhecer as regras do jogo em um campo determinado (BOURDIEU, 1984, 1998), e práticas metodológicas capazes de apreender, além da lógica da reprodução e determinação, o papel da agência e da contra-hegemonia (APPLE, 2006, 2010).

Um estudante que presta vestibular para os cursos de Medicina ou Engenharia entende de que seu primeiro contato com quaisquer elementos da profissão se dará a partir do espaço da universidade. Na contramão dessa ideia, encontra-se o estudante de Música, uma vez que o início de sua vida profissional como músico está atrelada às próprias características dos processos seletivos, que empregam provas específicas em instrumento, canto, composição ou regência para cada curso de formação.

Desta forma, a aprovação para ingresso na universidade está determinada pela capacidade individual de demonstrar, minimamente, os conhecimentos musicais teóricos e práticos. E, neste contexto, a universidade se revela a continuidade dos estudos musicais para aqueles que desejam aprofundar e profissionalizar-se na área da música.

Isto posto, ao músico popular, o ingresso no Curso de Música, particularmente o Bacharelado, parece não revelar essa continuidade e o

---

<sup>3</sup> Registramos que a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e membro da ISME (*International Society for Music Education*), torna-se entidade representativa na produção de conhecimento acadêmico-científico, consolidada pela/na organização de encontros regionais e nacionais. No tocante à Revista, desde sua criação em 1992, configura-se como o veículo de difusão das pesquisas em Educação Musical mais reconhecido e referendado pela academia. Até 2019, publicou um total de 42 números.



desconhecimento do universo de formação se sobrepõe, culminando no questionamento das diferenças de formações. Diferenças que se materializam entre o erudito e o popular, com exigências que organizam a identidade diferenciada desses profissionais.

A aprendizagem do músico popular envolve uma complexidade de atos mentais ainda pouco explorados e compreendidos no processo de ensino-aprendizagem da música. Aspectos como memória, atenção e percepção constituem a base para a compreensão de como esses profissionais aprendem e constroem o seu conhecimento. [...] Aspectos técnicos e de interpretação, improvisar, conhecer cifras, tablatura e/ou partitura, tocar sequências harmônicas e escalas, acompanhar e/ou fazer solos em diferentes contextos, dominar um vasto repertório musical são algumas dessas habilidades frequentemente implícitas no trabalho desses profissionais (LACORTE & GALVÃO, 2007, pp. 30-31).

Pereira (2013) acrescenta que "a música popular [...] requer uma aproximação diversa, porque, em muitos casos, ela é transmitida oralmente e, dessa forma, tanto a performance quanto a gravação – distintas de qualquer notação – devem ser tidas como objetos de estudo" (PEREIRA, 2013, p. 203).

Diante disso, a participação da Universidade na afirmação do confronto entre as práticas musicais do cotidiano e as práticas musicais da universidade responde, em parte, à premissa de que "o ensino de música mantém-se profundamente ligado às raízes da tradição, às teias de sua história, ainda que conviva com tentativas de inovação" (PEREIRA, 2013, p. 247).

Vale ressaltar que práticas musicais da universidade fundam-se na implementação, e conservação, do modelo conservatorial no Brasil responsável pela institucionalização da música erudita europeia ocidental como conhecimento válido. Não é demais localizar a Europa como o modelo de civilização, de cultura e, particularmente, produtora e produto da mais alta cultura musical. Dessa localização apreendemos que:

Com a criação do Conservatório Imperial de Música, o ensino de tal arte transcende o lugar secundário que ocupava em instituições destinadas a outros fins, estabelecendo um espaço institucional de formação musical no Brasil. A própria denominação de



"conservatório" evidencia o estabelecimento de uma instituição modelada a partir dos já constituídos e consolidados conservatórios europeus (QUEIROZ, 2017, p. 139).

Neste contexto, certas "práxis musicais não alinhadas às perspectivas da música erudita ocidental [...] foram excluídas de contextos 'civilizados' de produção musical e, conseqüentemente, do processo de institucionalização do ensino de música" (QUEIROZ, 2017, p. 137).

Green (2017) afirma que a ideologia de que a música erudita é o tipo mais valioso de música foi aceita, em muitos países e por muitos anos, pela maioria dos professores, planejadores de currículo e demais autoridades, sustentando valores de uma minoria de pessoas de classe média, em detrimento dos gostos musicais de outras pessoas de classe média e muitas da classe trabalhadora.

[...] a partir dessa estrutura de formação, [os alunos] começam a acreditar que falta valor à música de seu cotidiano. E a força dessa ideologia pode ser observada ao levarmos em consideração a hegemonia da música erudita ocidental notada como conhecimento oficial legitimado, como cultura comum, *apesar da força das mudanças de comportamento musical na sociedade contemporânea* (PEREIRA, 2013, pp. 204-205, grifos nossos).

Em que pese essa análise, os pressupostos estéticos que sustentam os 'saberes superiores' da música erudita continuam a sustentar práticas pedagógicas desatentas às transformações sociais colocadas por formas culturais da esfera popular contemporânea, que acabam por requerer novas atitudes interpretativas. "O popular tem sido visto com frequência pelos educadores como agente potencialmente perturbador de relações de poder vigentes" (GIROUX & SIMON, 1995, p. 101).

Inferimos que essas relações na formação do músico estão fundadas no *habitus conservatorial*, que, ao eleger o universo erudito como o espaço de atenção,

[...] como parâmetro de julgamento das outras músicas, influencia os currículos a oferecerem apenas os instrumentos, códigos, esquemas de interpretação artísticos e estéticos relativos ao universo erudito, que não se aplicam aos outros universos. Como resultado disso, temos a exclusão da música popular, da música cotidiana, da música



de massa como conhecimento digno de atenção (PEREIRA, 2013, p. 156).

Transformada em conhecimento legítimo, a música erudita se apresenta como parâmetro de estruturação das disciplinas, no campo curricular, e de hierarquização dos capitais culturais em disputa, mesmo não referendada, uma vez que habita as *doxas*, o senso comum, e *nomos*, leis gerais que o governam, desse campo.

Diante disso, entendemos que as diferentes estruturas curriculares propostas para as formações do músico parecem herdar o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que comunga da “ilusão da realidade”, neste caso, camuflada pela/na formalização limitadora do erudito *versus* o popular.

O curso de música seria um espaço social [...] responsável pela inculcação de valores, modos de pensar e agir, ideologias. [...] Os cursos de música são pensados também como instâncias que promovem a socialização, que, através da imposição de padrões específicos de cultura, influenciam sobremaneira na geração de padrões de conduta e pensamento relacionados à música (PEREIRA, 2013, pp. 154-155).

Dessa forma, a (de)composição da permanente problemática da “erudição”, do “conservatório como referente” e do “*habitus conservatorial*” como promotores da manutenção da diferenciação nas diretrizes da formação do músico erudito e/ou popular, é a chave da leitura curricular que estamos inclinados a propor. De um lado, porque a formação do músico popular nos cursos de Música pode revelar diretrizes curriculares pelas quais o universo de produção artística (os cânones) torna-se relativamente autônomo para as injunções entre a erudição e a popularização da música. De outro, pela perspectiva do rompimento, ainda que parcial, da dependência estrutural da formação em relação ao campo do poder (a erudição), situada numa combinatória sistemática de relações de atração e repulsão conforme sua posição.



A par disso, nos deparamos com a necessidade de discussão acerca da inclusão e manutenção da música popular como conhecimento legítimo no espaço dos currículos, bem como a atualização de seu repertório e de suas práticas autênticas de produção e transmissão – que diferem das práticas de produção e transmissão da música erudita.

### **3 DA REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM): como as *illusions* se expressam**

Iniciamos informando que o período temporal marcado para o levantamento e a seleção, isto é, 2005 a 2015, compreende os momentos pós diretrizes específicas e anterior à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015.

Neste período, são publicados 258 artigos e, desta totalidade, pelos descritores mencionados no quadro a seguir, encontramos 140 artigos (54,3%).

DESCRITOR	ARTIGOS ENCONTRADOS	%
Teoria crítica	2	1,4
Bacharelado	6	4,3
Ensino superior	14	10
Currículo	18	12,8
Formação em música	100	71,5
<b>TOTAL DE ARTIGOS</b>	<b>140</b>	<b>100</b>

Quadro 1 – Quantitativo de artigos encontrados na Revista da ABEM (2005-2015) a partir da busca com os descritores mencionados no quadro.





No entanto, após a leitura dos títulos e das palavras-chave efetuamos o processo de exclusão, uma vez que muitos não se relacionavam diretamente com a temática proposta. Vale destacar que o descritor "formação em música" trouxe artigos que versavam, em sua maioria, sobre as Licenciaturas em Música e, mais especificamente, a formação de professores de música para a atuação na educação básica.

Nosso interesse no Ensino Superior e nos Bacharelados, portanto, encontra pouca ressonância neste contexto. Por esta razão, decidimos destacar o levantamento feito por Galizia e Lima (2014) – antecipando a inclusão deste artigo na presente discussão – de caráter qualitativo e bibliográfico, que avalia como o tema "ensino superior" se apresenta nas discussões da Revista da ABEM.

Este levantamento revela que, no âmbito das pesquisas em Educação Musical, o ensino superior de Música não recebe a mesma atenção que a educação básica. Apenas 9,78% dos textos analisados apresentam o ensino superior como foco principal. Os autores apontam, ainda, para a ausência de pesquisas focadas nos Bacharelados, o argumento de que os bacharéis não são formados para a docência, mas apresentando um importante questionamento a este respeito: uma vez que a Educação Musical se ocupa essencialmente com a discussão das Licenciaturas – ou seja, com a formação do educador musical (professor de música) – de quem é a responsabilidade das pesquisas sobre a formação do bacharel em música (o músico "artista")? "[...] a área de Educação Musical no Brasil não poderia se ocupar, de alguma forma, também da formação deste profissional?" (GALIZIA & LIMA, 2014, p. 87).

Confirmamos, a partir destas colocações, a necessidade de ampliação do debate acerca do Ensino Superior e dos Bacharelados. Além disso, inferimos que a ausência de investigações nestes subcampos indica certa corroboração por parte da academia a respeito do que vem sendo instituído e praticado nestes contextos. É um sintoma de que muitas realidades são negligenciadas, como a do músico bacharel que atua como professor, do músico popular que adapta suas práticas profissionais



para que estas correspondam ao universo erudito que o ensino superior instaura, da frequente evasão destes músicos – que não conseguem concatenar vida profissional e vida acadêmica – e outros dados relevantes que carecem de investigação.

Considerando estes questionamentos, realizamos outra seleção pautada na exclusão dos artigos sobre Licenciatura, e manutenção daqueles sobre o Bacharelado, que resultou em 48 artigos pelos descritores no quadro a seguir:

DESCRITOR	ARTIGOS SELECIONADOS
Teoria crítica	2
Bacharelado	2
Ensino superior	11
Currículo	14
Formação em música	19
<b>TOTAL DE ARTIGOS</b>	<b>48</b>

Quadro 2 – Quantitativo de artigos da Revista da ABEM (2005-2015) selecionados a partir da busca com os descritores mencionados no quadro.

A partir destes 48 artigos, realizamos outra etapa de refinamento, a fim de possibilitar debates mais aprofundados acerca do questionamento norteador do programa de pesquisa, ao qual essa pesquisa está submetida: quais as formas pelas quais o currículo tem se constituído em um dispositivo com marcas de controle, de reprodução e de promessas de inovação, para responder contra hegemonicamente às necessidades demandadas pela estrutura social?

Nessa etapa, organizada para além da leitura de título, resumo, palavras-chave, incluímos análises acerca das referências bibliográficas. Posteriormente, para respeitar os limites do presente artigo, operamos com a escolha de cinco deles para a exposição das análises (quadro 3).



TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO
<b>O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica</b>	BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado.	2008
<b>Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior</b>	MARQUES, Eduardo Luedy.	2011
<b>Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula</b>	GREEN, Lucy. Tradução: Flávia Motoyama Narita.	2012
<b>Licenciatura em música e <i>habitus conservatorial</i>: analisando o currículo</b>	PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros.	2014
<b>Ensino superior de música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da Abem (1992-2013)</b>	GALIZIA, Fernando Stanzione; LIMA, Emília Freitas.	2014

Quadro 3 – Artigos selecionados para análise, a partir dos levantamentos anteriores.

A fim de orientar nossas análises, vejamos o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE nº 2/2004), no Artigo 4º, a respeito das competências e habilidades que o curso deve possibilitar:

Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

- I - intervir na sociedade *de acordo com suas manifestações culturais*, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III - *atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes*;
- IV - *atuar nos diferenciados espaços culturais* e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
- V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (BRASIL, 2004, p. 2, grifos nossos).



Destacamos que do graduado em Música espera-se a capacidade “de lidar com as mais diversas formas de manifestações musicais – sejam elas as tradicionalmente instituídas ou emergentes” (PEREIRA, 2013, p. 104). Além disso, o perfil desejado do egresso revela “uma preocupação com a diversidade e com a conexão com as demandas sócio-profissionais” (PEREIRA, 2013, p. 103), como apresentado no Artigo 3º:

O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética *através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais*, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (BRASIL, 2004, p. 2, grifos nossos).

A pluralidade musical defendida nas diretrizes nos instiga a discutir quais “estilos, repertórios, obras e outras criações musicais” têm sido legitimadas no espaço da universidade, uma vez que “partir [...] da constatação de que o mundo é hoje multicultural não quer dizer que há espaço para que todas as culturas se manifestem” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 187).

Isto posto, os currículos de/para formação passam a encarar desafios que “emergem à luz da diversidade cultural que caracteriza o mundo contemporâneo e a necessária inserção da educação superior nesse universo” (QUEIROZ, 2017, p. 135). E, diante disso, da Universidade solicita-se estabelecer

uma efetiva articulação entre os diferentes espaços institucionais e comunitários nos quais se insere, envolvendo-se com as questões sociais. [...] No caso da graduação em música, isso significa a ampliação dos textos e contextos musicais abordados como conteúdos e saberes musicais [...] Nesse sentido, ampliam-se as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, uma vez que se propicia, também, uma melhor percepção e atuação nos campos profissionais emergentes na dinâmica sociocultural (KLEBER, 2003, p. 59).



A partir dos propósitos dos documentos oficiais, identificamos, problematizamos e nos aproximamos do que nominamos de chave da leitura curricular, reiterando que se trata da (de)composição da permanente problemática da “erudição”, do “conservatório como referente” do “*habitus conservatorial*” como promotores da manutenção da diferenciação nas diretrizes da formação do músico erudito e/ou popular.

Benedetti e Kerr (2008) discutem as relações entre o conhecimento musical cotidiano e a educação musical formal, defendendo que "o conhecimento musical cotidiano dos alunos deve ser o ponto de partida do processo educacional, mas não seu ponto de chegada" (BENEDETTI & KERR, 2008, p. 41). Para tanto, entendem que o ensino formal tem a função de agir como espaço de ampliação das experiências estéticas dos alunos e de desenvolvimento de reflexões críticas sobre as práticas musicais.

Apesar de anteciparem-se às possíveis críticas interpretativas acerca de uma educação bancária, traduzida em 'transmissão de conteúdos', reconhecem a necessidade de uma perspectiva sociológica dentro dos programas formais de educação musical, que parecem ignorar a historicidade da educação musical institucionalizada que, como apontado anteriormente, desenha com clareza as fronteiras entre os conhecimentos legítimos e ilegítimos dentro deste espaço.

Dessa forma, parecem reatualizar o *habitus conservatorial* ao reconhecer a ideologia musical incorporada, que

determina o gosto legítimo, próximo ao dos grupos dominantes; e o gosto ilegítimo – próximo ao gosto popular. Isso está relacionado diretamente ao conceito de "boa música" e, portanto, torna-se basilar na seleção da música que conta como conhecimento legítimo (PEREIRA, 2013, p. 155).

Apontamos como um dos maiores riscos nas análises produzidas por Benedetti e Kerr (2008) a apreensão da prática aproximada da inclusão cosmética da música popular em função de uma posterior 'evolução' para o estudo da música erudita. Green (2012), ao analisar como educadores têm lidado com a inserção da



música popular nos currículos, destaca o distanciamento entre estratégias de ensino e as práticas de aprendizagem informal dos músicos populares: "por vezes, a música popular tem sido incluída nas escolas para satisfazer o gosto dos alunos, na esperança de que isso os leve a algo 'que valha mais a pena' (isto é, música clássica)" (GREEN, 2012, p. 62).

A par disso, nos deparamos com a afirmação de que umas das funções da educação musical seria a de "oferecer os conhecimentos e práticas musicais acumulados pela humanidade durante o percurso de sua história e que não podem ser acessados e assimilados facilmente pelos alunos no cotidiano" (BENEDETTI & KERR, 2008, p. 41).

*Per se* depreendemos a romantização do papel da instituição escolar e a naturalização dos valores dos conhecimentos e práticas eruditos em detrimento de outras músicas, revelando a (re)construção e manutenção de um dado senso comum. Em outras palavras, pode sugerir um duvidoso processo de civilização do gosto.

De acordo com Marques (2011), a Música enquanto área académico-científica não costuma questionar "a própria noção de *autoridade* envolvida no estabelecimento de seu cânon académico" (MARQUES, 2011, p. 50, grifo nosso). Isto porque, "no âmbito académico-institucional em música [...] tende-se a conceber as práticas pedagógicas como algo dissociado das questões políticas e culturais mais amplas da sociedade" (MARQUES, 2011, p. 50).

Ao omitir os conhecimentos e *práxis* que estão embutidos nos conceitos de 'não-cotidiano' e 'cotidiano' – e os agentes que representam estes conceitos – a defesa de uma educação musical problematizadora abriga-se no discurso da ampliação das experiências estéticas do aluno, mas desloca esta 'missão' para a pessoa do professor que, enquanto mediador entre tais conhecimentos, deve estar atento para "contextualizar a aprendizagem, não fragmentar conteúdos, tornar os novos conteúdos compreensíveis [...]" (BENEDETTI & KERR, 2008, p. 41).



Antes de discutir as práticas pedagógicas, perguntamo-nos: aos interesses *de quem* a seleção dos repertórios e práticas musicais que contam como conhecimento não-cotidiano – portanto, escolar – responde? Esta pergunta, embora retórica, não pode deixar de ser feita quando o papel da educação musical formal na formação humana está em debate.

Em diálogo direto com estas questões, Marques (2011) expõe a concepção cultural presente nos discursos acadêmicos em música, especialmente no que se refere ao tratamento da diversidade cultural no contexto de práticas pedagógico-curriculares do ensino superior.

[...] a ordem dos saberes em música, seu estatuto e fundamento epistemológico são construções sociais e históricas, politicamente comprometidas [...]. Admitir seu caráter contingente tem implicações importantes para a discussão de seus efeitos culturais e pedagógicos: a possibilidade de que esta ordem possa ser criticada e contestada, [...] também [para] resistir à imposição das verdades totalizantes do "conhecimento universalmente válido" (MARQUES, 2011, p. 50).

As análises deste autor denunciam "uma mentalidade cultural conservadora, [de] cariz modernista, legitimado por via dos dispositivos institucional-acadêmicos" (MARQUES, 2011, p. 58), reveladores, com efeito, da construção institucional do entendimento da música e dos espaços formais que ela ocupa.

"Quando as 'outras músicas' são abordadas no currículo, ou o são por meio de sua excentricidade, ou esta abordagem se dá a partir da lógica erudita, ou seja, como conteúdo a ser trabalhado a partir do instrumental erudito" (PEREIRA, 2014, p. 95). Essa abordagem se dá, em parte, também porque

A música popular precisa vencer, não apenas as barreiras impostas pelo *habitus conservatorial*, mas as dificuldades em sua adaptação às formas e organizações escolares. A não necessidade de um programa rígido de ensino, a significativa diminuição da autoridade pedagógica do professor, a oralidade, todas são características que se chocam não apenas com o *habitus conservatorial*, mas com o *habitus escolar* (PEREIRA, 2013, pp. 158-159).



Assim, reconhecemos a legitimação do *habitus conservatorial* sem a necessária problematização de seu papel autônomo em relação ao campo da Educação Musical, uma vez que os pensamentos e ações dos agentes deste campo sucumbem à estrutura historicizada que sobre eles se impõe.

Quanto a nós, e nossa pretensão de debate no campo curricular da formação do músico popular, os méritos do *habitus conservatorial* se encontram na perspectiva de superação de uma série de problemas e falsos dilemas em torno do erudito *versus* o popular, ao mesmo tempo em que salvaguarda todo esforço do artista para se desembaraçar do peso das determinações externas aos campos da música e da cultura, o que constitui a razão de grandeza da estrutura estruturada do campo.

#### 4 NOTAS FINAIS

O que quer a música popular na universidade? Legitimidade, reconhecimento, status. Todavia, a própria música popular opera seleções em seu ingresso na universidade: não é toda e qualquer manifestação popular que adentra no âmbito do ensino superior, mas "a boa música popular". Quais os critérios para essa seleção? Critérios estabelecidos pela ideologia musical incorporada [...]. Tal fato reflete a luta pela posição privilegiada, a luta por uma maior cotação no valor como capital cultural (PEREIRA, 2013, pp. 158-159).

A compreensão da música como fenômeno social permite a conscientização das ideologias musicais instituídas, que não são apenas reproduzidas, mas constantemente atualizadas. As diferentes músicas que lutam por uma posição privilegiada, e que se organizam em função do *habitus* de classe, condicionadamente têm no espaço acadêmico o lugar de um processo de diferenciação progressiva, uma arena de luta de classes.

Dessa forma, torna-se difícil fazer um balanço equilibrado das contribuições e dos limites trazidos pelos textos analisados, acerca dos conflitos simbólicos na luta desses agentes pelo reconhecimento das propriedades objetivas das/nas formações





dos músicos. As posições radicais, as aceitaçãoes ou rejeições, as avaliações não necessariamente são produtoras da revolução em um campo que conseguiu condensar toda sua complexidade entre o erudito e o popular, mas são propositoras de análises cuja essencialidade está em reconhecer as *doxas* e os *nomos* desse campo, alimentando um jogo pautado na superfície das ficções sentimentais e das discussões formais.

A par disso, o currículo, nos limites de nossas análises, pauta-se na redefinição da importância do poder da ideologia e da cultura para a compreensão das relações complexas entre escolarização, a formação e os interesses de classe, cujo tratamento dialético deve operar entre a ação humana e a estrutura, o conteúdo e a experiência, a dominação e a resistência.

Por fim, ainda que contemplando parte dos questionamentos orientadores da escrita de uma tese, nos aproximamos da compreensão da formação do músico popular como uma forma particular da atividade social, como algo “desligado” do grande grupo de instituições que definem os capitais sociais, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Global crises, social justice, and education**. New York: Routledge, 2010.

BENEDETTI, Kátia S.; KERR, Dorotéa M. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 35-44, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel, 1998.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 146, de 3 de abril de 2002. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 195, de 5 de agosto de 2003. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2003. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES\\_0195.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 4. p. 93-124.  
GALIZIA, Fernando S.; LIMA, Emília F. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da ABEM (1992-2013). **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 77-93, 2014.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 8, p. 61-80, 2012.

\_\_\_\_\_. Por que "ideologia" ainda é relevante para o pensamento crítico na educação musical. **InterMeio**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 13-34, 2017.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, 2003.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, 2007.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 101-107, 2006.

\_\_\_\_\_. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 49-55, 2009.

MARQUES, Eduardo L. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 47-59, 2011.

PEREIRA, Marcus V. M. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música**: Um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. Campo Grande: UFMS, 2013.



**COLBEDUCA**  
Colóquio Luso-Brasileiro de Educação

**UDESC**  
UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE  
SANTA CATARINA

  
Universidade do Minho  
Instituto de Educação

\_\_\_\_\_. Licenciatura em música e *habitus conservatoria*: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

QUEIROZ, Luis R. S. Traços de colonialidade na educação superior em Música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.