

**UM CURRÍCULO PARA O  
CULTIVO DO MÚSICO POPULAR  
PROFISSIONAL:** Uma Análise  
da Proposta da Bituca -  
Universidade de Música Popular

**A CURRICULUM FOR THE CULTIVATION OF  
THE PROFESSIONAL POPULAR MUSICIAN:**  
An Analysis Of Bituca's Proposal – a Brazilian  
Popular Music School

**UN CURRÍCULO PARA EL CULTIVO DE  
MÚSICOS POPULARES PROFESIONALES:**  
Un Análisis de La Propuesta Desde Bituca –  
Universidad de Música Popular

***Marcus Vinícius Medeiros Pereira***  
*Universidade Federal de Juiz de Fora*  
*markusmedeiros@yahoo.com.br*

***Amanda Martins Barbosa***  
*Universidade de Brasília*  
*mandicamb@gmail.com*

*Submetido em 27/01/2024*  
*Aprovado em 16/05/2024*

## Resumo

O texto analisa as lógicas de criação curricular para a formação do músico popular profissional, destacando a proposta da Bituca – Universidade de Música Popular. Esta instituição se apresenta como uma alternativa aos currículos tradicionais, que são estruturados com base na música erudita ocidental, especialmente no Ensino Superior. Foram utilizadas como fontes: documentos produzidos pela escola, entrevistas semiestruturadas com coordenadores e mestres da instituição, além das respostas dos egressos da Bituca a um questionário on-line. As ferramentas teóricas da Teoria dos Códigos de Legitimação permitiram desvelar os princípios organizacionais do currículo e compreender as críticas direcionadas aos cursos superiores de música. Os resultados indicam que a lógica de construção curricular da Bituca visa estruturar um processo de formação do músico popular por meio da imersão prática. Esse processo promove a interação com mestres renomados em plena atividade profissional e utiliza um repertório intencionalmente selecionado, focando na música popular brasileira, especialmente a mineira. Assim, a seleção de conhecimentos é flexível, adaptando-se às demandas da prática musical e dos estudantes.

**Palavras-chave:** música popular, currículo, lógicas recontextualizadoras.

## Abstract

The text presents an analysis of the curricular creation logics for the formation of professional popular musicians: Bituca's proposal (a Brazilian Popular Music University), which presents itself as an alternative to curricula structured by Western classical music – especially those in Higher Education. The following sources were used to gather data: documents produced by the school, semi-structured interviews with coordinators and instructors, and responses from Bituca alumni to an online questionnaire. The theoretical tools of the Legitimation Code Theory allowed both the unveiling of the organizational principles of the curriculum and the understanding of the criticisms directed towards higher music education courses. The results show that Bituca's curricular creation logic seeks to structure a process of cultivating the popular musician through immersion in practice, promoting interaction with renowned masters in full professional activity and with an intentionally selected repertoire: Brazilian popular music. The knowledge selection is flexible, based on the demands of musical practice and the students.

**Keywords:** popular music; curriculum; recontextualizing logics.

## Resumen:

El texto presenta un análisis de la lógica de creación curricular para la formación de músicos populares profesionales: la propuesta de Bituca – Universidad de Música Popular, que se presenta como una alternativa a los currículos estructurados en base a la música clásica occidental. Se utilizaron las siguientes fuentes: documentos elaborados por la escuela, entrevistas semiestructuradas con coordinadores y docentes de la escuela, y respuestas de los egresados de Bituca a un cuestionario en línea. Las herramientas teóricas de la Teoría de los Códigos de Legitimación permitieron tanto revelar los principios organizativos del currículo como comprender las críticas dirigidas a las carreras de música de la educación superior. Los resultados muestran que la lógica de construcción curricular de Bituca busca estructurar un proceso de formación de músicos populares a través de la inmersión en la práctica, promoviendo la interacción con maestros de renombre en plena actividad profesional y con un repertorio intencionalmente seleccionado: la música popular de Minas Gerais. Así, la selección de conocimientos es flexible, en función de las exigencias de la práctica musical y de los estudiantes.

**Palabras clave:** Música popular; currículo; lógicas recontextualizadoras.

## Notas introdutórias

O objetivo deste artigo é revelar as lógicas subjacentes à proposta curricular da Bituca – Universidade de Música Popular, concebida como uma reação à percepção dos cursos superiores de música no Brasil pelos criadores e mestres dessa instituição. Nesse contexto, é importante considerar que a Bituca, localizada em Barbacena, Minas Gerais, apesar de se intitular “universidade”, não é uma instituição de ensino superior e não oferece diplomas reconhecidos pelo Ministério da Educação. Trata-se de uma escola especializada na formação de músicos populares.

Considerando o grande sucesso da Bituca, que vem atraindo um elevado número de interessados em todo o país<sup>1</sup>, o estudo de sua proposta curricular revelou-se uma importante oportunidade para compreender não apenas as lógicas de criação de um currículo voltado para a formação do músico popular, mas também para problematizar as críticas ao modelo hegemônico de formação do músico, especialmente aquele praticado no ensino superior brasileiro, cuja estrutura tem sido historicamente marcada por sua vinculação à música erudita (Pereira, 2020; Queiroz, 2020).

A Bituca – Universidade de Música Popular foi fundada em 2004 pelo grupo de teatro Ponto de Partida<sup>2</sup>, em Barbacena, MG. É uma escola livre<sup>3</sup> e profissionalizante de música brasileira, cujo nome foi dado em homenagem ao cantor e compositor Milton Nascimento, padrinho do grupo e muito presente em sua trajetória.

A escola oferece educação gratuita a estudantes de diversas regiões do país. Ela funciona em um dos casarões do complexo “Estação Ponto de Partida” (cf. Figura 1), e contém quatro salas de aula, um estúdio de gravação, uma recepção e um auditório multiuso onde são realizadas apresentações.

---

1 Em 2018, a Bituca recebeu 1.738 inscrições para 160 vagas, provenientes de 195 cidades, 14 estados, o Distrito Federal e a Argentina (BITUCA, s.d.). Em 2021, no “Bituca de Casa”, a escola recebeu 1.227 inscrições para 60 vagas (BITUCA, 2021).

2 O Grupo Ponto de Partida é uma companhia brasileira de teatro fundada em 1980, atuante até os dias atuais. É uma companhia de repertório itinerante e independente, atualmente com 20 profissionais em exercício permanente. O grupo ganhou notoriedade ao desenvolver métodos e processos inovadores de produção e criação, estabelecendo uma linguagem única com uma dramaturgia profundamente brasileira e musical, resultando em mais de 34 espetáculos.

3 Silva (1996, p. 51) caracteriza as escolas livres ou alternativas de música como instituições que não possuem vínculos com redes oficiais de ensino. Essas escolas desenvolvem o ensino de música segundo normas estabelecidas por elas mesmas, sem a obrigação de cumprir um programa determinado por órgãos governamentais, como o Ministério da Educação ou as Secretarias de Educação.

FIGURA 1 – Fachada da Bituca



Fonte: Site da Bituca ([www.bituca.org.br](http://www.bituca.org.br))

A Bituca é mantida por meio do patrocínio de empresas privadas, incentivadas pela dedução fiscal garantida pela Lei Estadual de Incentivo à Cultura (IN 03/2012 LEIC) e pela Lei Federal 8313/91. Dessa forma, seu funcionamento depende da obtenção de financiamentos desse tipo. Em 2017, por exemplo, a escola foi fechada por falta de patrocínio. Somente no segundo semestre de 2018 foi possível reabri-la, com o apoio da Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG), por meio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura.

## **Caminhos metodológicos**

Os métodos adotados neste estudo incluem a pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com coordenadores e mestres<sup>4</sup> da escola, e a aplicação de questionários online (via *Google Forms*) aos ex-alunos da instituição.

É importante destacar que, no contexto desta pesquisa, o currículo é compreendido como a seleção de uma cultura e sua transformação em um objeto de ensino – resultado do que Bernstein (1990) chamou de recontextualização. Nesse processo, a música popular é retirada de seu contexto de produção e recontextualizada em um campo pedagógico, passando pelas transformações necessárias para tal.

A Bituca não possui um documento curricular oficial, mas é possível identificar uma proposta pedagógica e uma estruturação disciplinar em outros documentos, como folders de propaganda da escola, projetos para captação de recursos financeiros e relatórios finais dos projetos realizados. Na pesquisa documental, os materiais cedidos pela coordenação da escola durante a primeira visita ao campo são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos. O conteúdo desses materiais contribui para elucidar as questões aqui apresentadas (FIGUEIREDO, 2007).

<sup>4</sup> Mestre é como a Bituca chama aqueles que conduzem as oficinas. O significado dessa forma de tratamento será explorado posteriormente.

Além da análise dessas fontes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns mestres da Bituca, bem como com o diretor e o coordenador da escola. Nesse tipo de entrevista, o informante tem a oportunidade de discorrer livre e espontaneamente sobre suas experiências, com base no foco principal proposto pelo pesquisador (TRIVIÑOS, 1987). As entrevistas foram conduzidas com o objetivo de compreender as perspectivas sobre a concepção de ensino da instituição e dos professores, permitindo uma maior aproximação com o trabalho realizado por cada um deles.

O objetivo inicial era observar a condução das aulas, de modo a evidenciar a aplicação do currículo. Todavia, isso não foi possível, primeiramente devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19 e, além disso, porque a Bituca estava temporariamente fechada por falta de patrocínio.

Dez dos dezesseis mestres que atuaram na escola entre 2004 e 2019 se dispuseram a colaborar com este estudo, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Serginho Silva (percussão), Felipe Moreira (piano, teclado e percepção), César Santos (engenharia de áudio), Ivan Corrêa (baixo elétrico), Cléber Alves (saxofone), Enéias Xavier (baixo elétrico), Babaya (canto), Leandro do Carmo (guitarra, violão e arranjo), Gladston Vieira (bateria) e Mauro Rodrigues (flauta). Além deles, participaram também os coordenadores Pablo Bertola e Ronaldo Pereira.

Todos foram entrevistados remotamente (via *Google Meet*) entre 20/06/2022 e 28/09/2022. As entrevistas foram gravadas e seguiram um roteiro pré-estabelecido de forma flexível, com duração média de uma hora. Em seguida, todas as entrevistas foram transcritas para possibilitar sua análise.

Embora a observação das aulas não fosse viável, procurou-se uma maneira de obter mais informações sobre elas por meio do contato com ex-alunos da Bituca. Considerando que a internet tem facilitado significativamente o acesso a informações e a disseminação do conhecimento, além de proporcionar agilidade no processo de pesquisa (EVAN; MATHUR, 2005), um questionário online foi elaborado na plataforma *Google Forms* e aplicado a ex-estudantes da Bituca, com o objetivo de coletar suas experiências na instituição. A principal intenção foi conhecer a impressão deles sobre a proposta curricular da escola, além de obter mais detalhes sobre a(s) metodologia(s) proposta(s).

O questionário foi divulgado para os ex-alunos por meio dos contatos de WhatsApp fornecidos pela Bituca, contatos pessoais com colegas músicos que haviam estudado na instituição, e vídeos (*stories*) no Instagram solicitando aos ex-alunos que entrassem em contato para responder ao questionário. O instrumento de coleta de dados esteve disponível de 20/05/2022 a 20/09/2022, resultando na obtenção de 36 respostas.

Os documentos, as transcrições das entrevistas e as respostas ao questionário foram analisados por meio de codificação, um método de classificar os dados produzidos de forma que o material referente a um determinado tópico possa ser separado de outros dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 173). O processo de codificação envolve a busca por regularidades e padrões, além da identificação de temas aos quais os dados se referem. Em seguida, o pesquisador deve buscar palavras, expressões ou frases que possam representar esses tópicos e padrões: os códigos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Uma vez estabelecidos, os códigos podem ser agrupados em categorias mais amplas com base em critérios que os aproximam. Essas categorias podem ser geradas a

partir do diálogo entre os dados, os diversos códigos que emergiram durante o processo de codificação, as questões específicas da pesquisa e a visão teórica que fundamenta a investigação. As categorias atuam como lentes que possibilitam examinar os dados e responder às questões formuladas inicialmente.

Para compreender a lógica de criação curricular da Bituca, foi essencial considerar o Dispositivo Epistêmico Pedagógico de Maton (2014). A partir desse dispositivo, Richardson (2019) propôs a arena social do jazz. Essas proposições teóricas permitiram delinear os campos que compõem a arena social da música, assim como as lógicas que operam em cada um deles – incluindo as lógicas envolvidas na criação curricular: as lógicas recontextualizadoras.

A próxima seção tem como objetivo construir uma compreensão da arena social da música, situando a Bituca nesse contexto, com ênfase nas lógicas de recontextualização. Em seguida, serão explicitadas as críticas dos coordenadores e mestres da Bituca às práticas hegemônicas do ensino superior de música no Brasil, destacando como a proposta curricular da escola se contrapõe a essas práticas. Por fim, serão revelados os aspectos centrais das lógicas que a Bituca emprega na criação de seu projeto de formação de músicos populares.

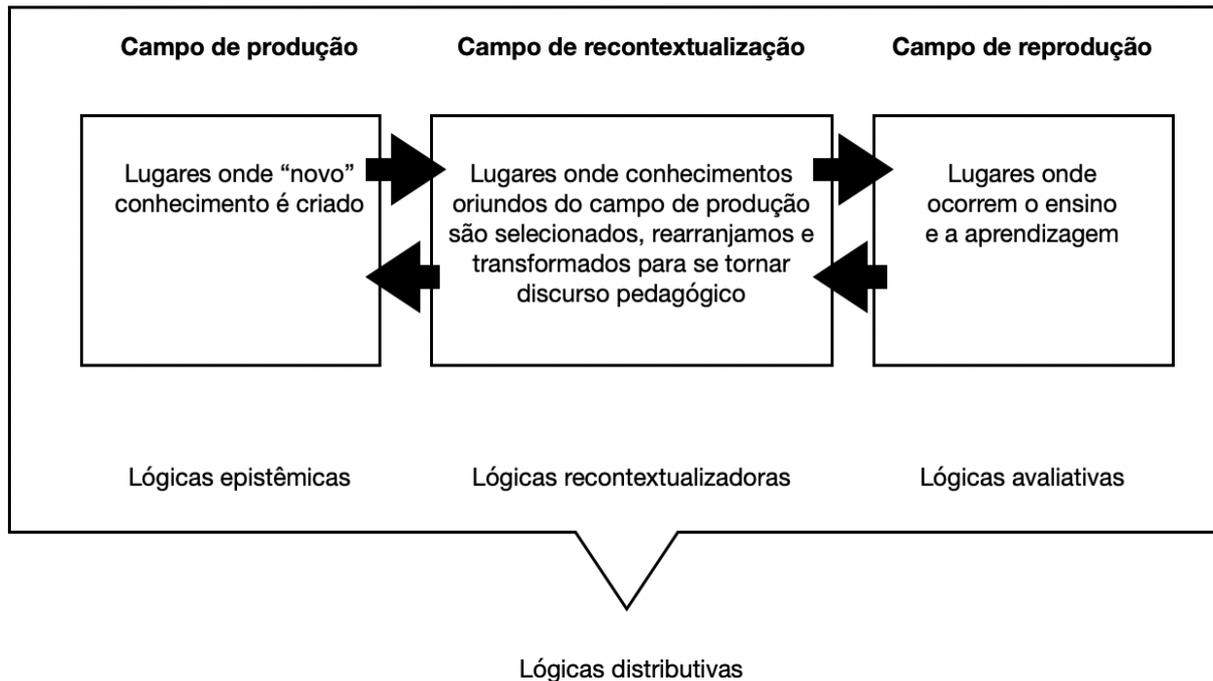
## A arena social da música

É uma das raras, se não a única, escola de música brasileira que está equipada técnica e humanamente para reproduzir, num mesmo espaço, todos os processos ligados à música. Da formação, pesquisa, profissionalização, criação, formação de público e mercado até a entrega final de um produto (BITUCA, s.d., p. 6).

Como é possível perceber na apresentação da escola em seu site, a Bituca se destaca como um local diferenciado, posicionando-se na luta por legitimidade no ensino de música. Para compreender melhor essas lutas por legitimidade, primeiramente será mapeado o terreno onde elas ocorrem: a arena social da música, criada a partir do Dispositivo Epistêmico-Pedagógico de Maton (2014).

O Dispositivo Epistêmico-Pedagógico tem suas principais raízes epistemológicas nas propostas de Bernstein (1990). Ele cria uma arena de lutas (cf. Figura 2) que compreende três campos: i) **o campo de produção**, onde “novos” conhecimentos são construídos e/ou modificados; ii) **o campo de recontextualização**, onde os discursos do campo de produção são selecionados, apropriados e transformados (curricularizados) para se tornar o discurso pedagógico disponível para ser ensinado e aprendido no iii) **campo de reprodução** (BERNSTEIN, 1990, p. 268).

FIGURA 2 - Dispositivo Epistêmico-Pedagógico



Fonte: Maton (2014, p. 51, nossa tradução)

De acordo com Bernstein (1990, p. 271), “as principais atividades dos campos recontextualizadores são criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico”. A criação do currículo ocorre nos campos recontextualizadores. É importante destacar que esses campos são dimensões analíticas do espaço social (BOURDIEU, 1983): os diferentes campos não correspondem, necessariamente, a espaços empíricos distintos.

Tal dispositivo “é a condição para a criação, reprodução e transformação da cultura” (BERNSTEIN, 1990, p. 266). Ele possui uma gramática intrínseca que compreende lógicas internas, as quais influenciam a comunicação pedagógica possibilitada pelo dispositivo (MATON, 2014, p. 52):

- as “lógicas epistêmicas” regulam a mudança, a relocação e a refocalização do conhecimento anterior para que ele se torne “novo” conhecimento nos campos de produção;
- as “lógicas recontextualizadoras” regulam a seleção, a mudança, a pedagogização e a relocação dos conhecimentos nos campos de recontextualização, transformando-os em discurso pedagógico;
- As “lógicas avaliativas” regulam o ensino e a aprendizagem do discurso pedagógico na prática pedagógica que ocorre nos campos de reprodução;
- as “lógicas distributivas” regulam o acesso aos significados transcendentais, sejam eles esotéricos ou conhecimentos não-cotidianos, cuja criação, circulação e mudança são domínio dos três campos. Além disso, essas lógicas controlam, dentro desse domínio, o acesso ao “impensável” (os meios de criar

novo conhecimento) e ao “pensável” (incluindo o acesso aos vários mundos pensáveis).

Ao envolver os três campos, a noção de “lógicas distributivas” proposta por Maton (2014) enfatiza que uma pré-condição para participar do jogo é entrar na arena.

elas regulam o acesso não apenas aos meios de pensar o ‘impensável’ oferecidos pelos campos de produção, mas também aos meios de construir ‘pensáveis’ em campos de recontextualização e a uma gama de diferentes ‘pensáveis’ oferecidos nos campos de reprodução (MATON, 2014, p. 52, nossa tradução).

O autor sintetiza, afirmando que as lógicas distributivas determinam quem pode reivindicar o quê, para quem e em que condições, além de tentar estabelecer os limites externos do discurso legítimo. Para Maton (2014, p. 52, nossa tradução), a questão-chave seria: “Quem pode reivindicar, saber, aprender ou fazer o quê?” As lógicas epistêmicas, recontextualizadoras e avaliativas regulam os vários “o quê”, enquanto as lógicas distributivas regulam “quem” tem acesso a qual “o quê”.

As setas do dispositivo indicam que as influências entre os campos ocorrem não só da esquerda para a direita (do campo de produção para o campo de reprodução), mas em ambas as direções. As setas na figura 2 indicam as possíveis transformações do conhecimento entre os campos: quando são curricularizados e “pedagogizados” (da esquerda para a direita), e também quando são re-curricularizados e/ou intelectualizados (da direita para a esquerda).

Ao estudar o ensino de jazz, Richardson (2019) adapta o modelo de uma forma que contribui para a investigação do ensino da música popular na Bituca. Ele argumenta que, embora os três campos não estejam ligados a nenhum local empírico específico, o campo de produção tem sido essencialmente entendido como o campo de produção intelectual ou acadêmico (RICHARDSON, 2019, p. 34). Assim, é necessária uma adaptação, uma vez que o modelo não retrata bem campos como o jazz e a música popular, de forma geral, que possuem um lado ligado à performance<sup>5</sup>, o qual pode ser considerado também como produtor de novos conhecimentos e habilidades.

Nessa perspectiva, Richardson (2019) propõe uma distinção analítica entre “campos de prática” e “campos de ensino” que caracterizaria melhor o jazz e outras práticas sociais, como é o caso da música popular de forma mais ampla, aqui considerado<sup>6</sup>.

Dessa forma, os **campos de prática** na música popular (já ampliando a prática do jazz, como proposto por Richardson) abrangeriam:

- (i) campos de performance, que incluem performers e performances, gravações e transmissões ao vivo ou em diversos locais; e
- (ii) campos de produção acadêmica, onde professores universitários e pesquisadores geram novos conhecimentos sobre música popular por meio de análises e pesquisas.

<sup>5</sup> Performance que ocorre nos cursos superiores de música, mas também, e talvez principalmente, em diversos outros contextos práticos fora da academia.

<sup>6</sup> Reforçamos que os campos são construções teóricas para fins de análise e não correspondem, necessariamente, a nenhum local empírico específico. Assim, a universidade, por exemplo, pode atuar como um campo de performance, produção acadêmica, recontextualização e reprodução. Na Figura 3, é possível encontrar exemplos de diversas atividades realizadas na universidade, abrangendo diferentes campos.

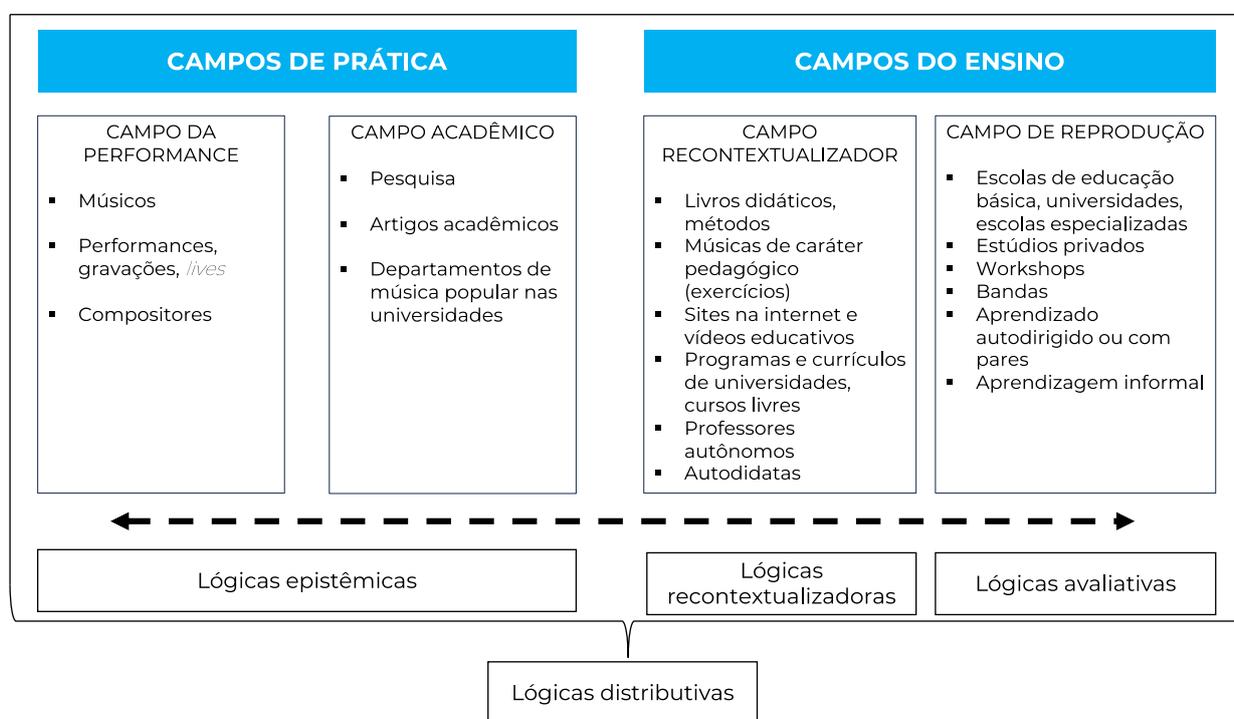
E os **campos do ensino** envolveriam:

(i) campos recontextualizadores onde o conteúdo das práticas é selecionado, organizado e transformado para uso educacional, seguindo lógicas pedagógicas em vez de lógicas de pesquisa ou performance; e

(ii) campos de reprodução, onde os conteúdos pedagógicos são aplicados no ensino e na aprendizagem.

A Figura 3 ilustra os quatro campos que compõem a arena social da música popular, com setas que representam as possíveis transformações omnilaterais do conhecimento dentro dessa arena. De maneira similar ao estudo de Richardson (2019), esta pesquisa foca na Bituca como um local empírico dos campos pedagógicos, onde os conhecimentos são recontextualizados pela Bituca e pelos mestres, e posteriormente pedagogizados pelos mestres em suas aulas.

FIGURA 3 - Arena social da música popular



Fonte: Adaptado de Richardson (2019, p. 35)

Fazer uma distinção analítica entre esses vários campos é útil porque é preciso compreender que o campo do ensino não é o mesmo que o da prática<sup>7</sup>: o conhecimento e o discurso educacionais são organizados de acordo com diferentes lógicas e servem a propósitos distintos daqueles dos campos de prática (RICHARDSON, 2019, p. 35). O ensino de música popular possui lógicas e funções próprias, distintas das performances e das pesquisas acadêmicas.

Dessa forma, a Bituca, por meio dos projetos de leis de incentivo e das definições de percursos para os estudantes, realizaria uma primeira recontextualização dos co-

<sup>7</sup> Ainda que empiricamente possam estar materializados no mesmo local físico.

nhcimentos relacionados à música popular, seguindo uma lógica recontextualizadora. São essas lógicas recontextualizadoras o objeto deste estudo.

## **Para analisar as lógicas recontextualizadoras: a dimensão da Especialização da LCT**

A Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT, na sigla em inglês<sup>8</sup>) é um conjunto de ferramentas sociológicas para o estudo e a modelagem das práticas (MATON, 2013, p. 10), permitindo explorar os fundamentos sobre os quais as práticas sociais são legitimadas. Trata-se de um kit multidimensional, no qual cada dimensão (ou conjunto de conceitos) explora um grupo específico desses fundamentos ou princípios organizadores das práticas.

No contexto deste estudo, utilizaremos a dimensão da Especialização para revelar os princípios organizadores das lógicas de recontextualização da Bituca. Esses princípios organizadores geram formas específicas de lógica e são conceituados pela LCT como diferentes tipos de códigos de legitimação. Cada dimensão da teoria investiga uma espécie distinta de códigos de legitimação.

A dimensão da Especialização parte da premissa de que toda prática (neste caso, a lógica recontextualizadora que orienta a criação curricular) é sobre algo e é realizada por/para alguém (MATON, 2019, p. 22). Dessa forma, pode-se distinguir analiticamente: **relações epistêmicas (RE)** entre as práticas e seus objetos (a parte do mundo para a qual são orientadas); e **relações sociais (RS)** entre as práticas e o(s) seu(s) sujeito(s) (quem ou o quê realiza as práticas). As lógicas em estudo envolvem práticas de conhecimento, que sempre incluem conhecimentos e conhecedores. As relações se manifestam empiricamente como: relações epistêmicas entre o conhecimento e seus objetos de estudo, e relações sociais entre o conhecimento e seus autores, atores ou sujeitos.

Essas relações destacam questões sobre: **o que** pode ser legitimamente descrito como conhecimento (relações epistêmicas) e **quem** pode reivindicar ser um conhecedor legítimo (relações sociais). Cada uma dessas relações pode ser mais fortemente (+) ou mais fracamente (-) enfatizada, e as duas forças juntas geram **códigos de especialização** (RE+/-, RS+/-). Dessa forma, a dimensão da Especialização nos ajuda a entender os princípios organizacionais que sustentam essas lógicas: o que e/ou quem é valorizado.

Conforme mostrado na Figura 4, o continuum de forças das relações epistêmicas e das relações sociais pode ser visualizado como eixos de um plano cartesiano, o **plano de especialização**: um espaço topológico de posições infinitas, mas com quatro modalidades principais:

---

8 *Legitimation Code Theory.*

FIGURA 4 - O Plano de Especialização



Fonte: Adaptado de Maton (2014, p. 30)

Como Maton e Chen (2020, p. 39, tradução nossa) explicam, nos quatro códigos o que importa é: “‘o que você sabe’ (códigos de conhecimento), ‘o tipo de conhecedor que você é’ (códigos de conhecedor), ambos (códigos de elite), ou nenhum dos dois (códigos relativistas)”. Os autores afirmam, além disso, que um código específico pode ser fundamental para o sucesso, mas pode não ser transparente, universal ou incontestável. Assim, nem todos podem reconhecê-lo e/ou ser capazes de perceber o que é necessário. É possível que existam vários códigos presentes, além de ser provável que ocorram disputas entre os atores sobre qual código deve ser considerado dominante.

Com relação a este estudo em particular, é importante diferenciar os tipos de conhecimento envolvidos na prática musical. Três tipos principais de conhecimento podem ser diferenciados com base nos dados empíricos aqui considerados: conhecimento proposicional, conhecimento procedimental e conhecimento intuitivo.

O conhecimento proposicional é caracterizado por formulações discursivas sobre a música (Cardoso, 2020, p. 80). Trata-se de um conhecimento teórico e conceitual. O conhecimento procedimental refere-se à sequência de ações aplicadas a um objeto ou domínio específico. Trata-se de um conhecimento “demonstrado em ação, baseado em um conjunto de habilidades necessárias e adquiridas para realizar algo” (CARDOSO, 2020, p. 83-84). Dessa forma, neste estudo, quando a posse desses dois tipos de conhecimento é considerada especial (legítima), fala-se de uma prática organizada a partir de um código de conhecimento. É o conhecimento que de fato importa, não a pessoa que o detém.

De outro lado, há o conhecimento intuitivo, que depende mais do conhecedor, de sua subjetividade e de suas experiências pregressas. Embora também seja chamado de “conhecimento”, o que pode gerar confusão ao se pensar nos códigos de especialização, o foco está na pessoa que o demonstra. “O conhecimento intuitivo é a apreensão imediata de um objeto, sem a necessidade de uma formulação proposicional ou de uma ação procedimental para atestar sua legitimidade” (CARDOSO, 2020, p. 92). Trata-se de um *insight*, um conhecimento que ocorre subitamente **sempre**

**para um sujeito**, “experimentado de forma subjetiva pela presença de uma certeza sentida sobre o objeto” (CARDOSO, 2020, p. 93). O conhecimento intuitivo é inconsciente, não passível de análise ou decomposição, e seu resultado pode se manifestar em forma de ação. Nesse caso, é um gatilho para a ação: uma intuição que surge de forma não verbal, indicando essa ação.

Logo, quando se fala em experiência prática neste estudo, no senso prático do conhecedor (do músico popular, nesse caso), esse tipo específico de conhecimento está envolvido. Contudo, o que mais importa não é o conhecimento em si: o foco e o protagonismo estão no conhecedor, na subjetividade construída por diferentes experiências, que permite o surgimento desse disparador da ação musical. É nesse sentido que, em uma prática organizada a partir de um código do conhecedor, o que é considerado legítimo é o músico que desenvolveu esse senso prático, o músico que faz – ainda que intuitivamente. A legitimidade reside em um tipo específico de conhecedor e em um atributo particular desse conhecedor: a prontidão do músico exigida durante a prática musical.

São nesses termos que se está diferenciando, especialmente, os códigos de conhecimento e do conhecedor nas análises aqui apresentadas. Para evitar confusão, a expressão “conhecimento intuitivo” será substituída por “senso prático do conhecedor/músico”, a fim de diferenciar melhor a legitimidade conferida aos conhecimentos (proposicionais e procedimentais) e/ou aos atributos, disposições e experiências do conhecedor (como o senso prático e a prontidão requerida durante a prática musical).

Diante desses esclarecimentos, a dimensão da Especialização da LCT possibilita a reformulação do objetivo deste estudo: revelar o código dominante (os princípios organizadores predominantes) das lógicas recontextualizadoras utilizadas pela Bituca na elaboração de sua proposta curricular.

Para compreender essas lógicas, é importante, primeiramente, conhecer as críticas feitas pelos atores da Bituca (coordenadores e mestres) ao ensino tradicional de música, especialmente aquele praticado no ensino superior. Isso se justifica porque tais críticas servem como referências fundamentais para a construção curricular.

## **A negação do campo acadêmico**

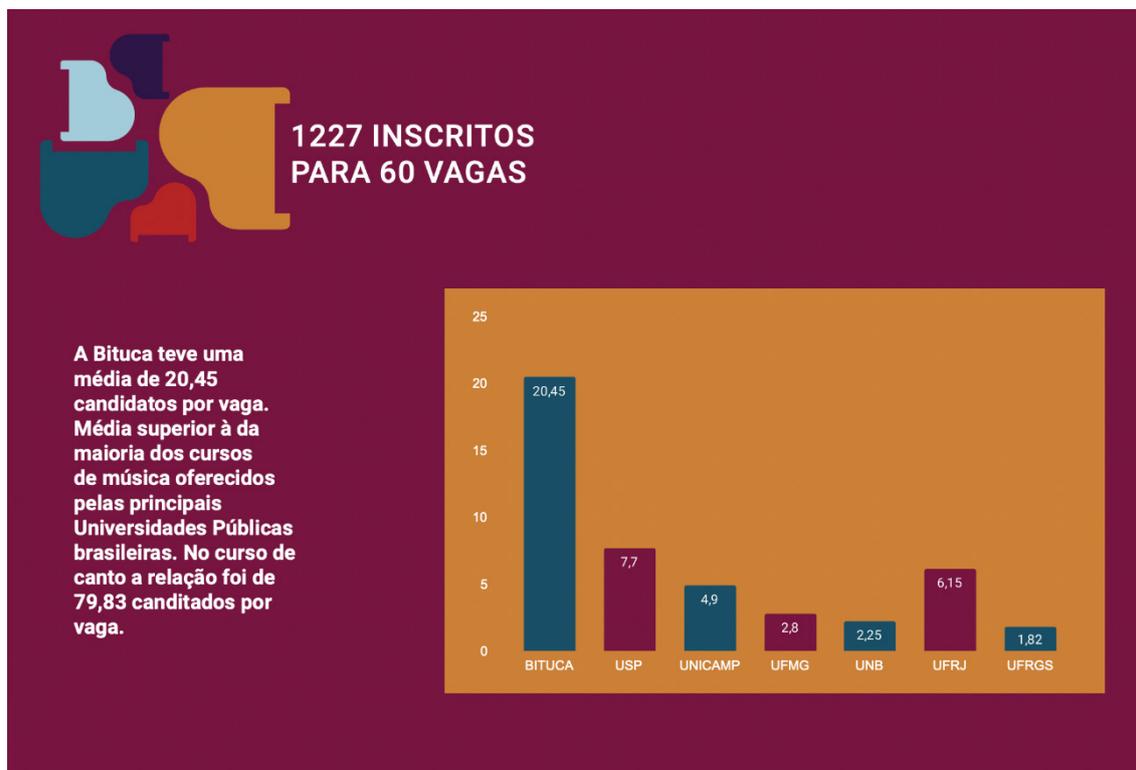
*“Ao invés de professores acadêmicos, temos músicos em plena atividade partilhando sua experiência profissional”*

*(BITUCA, s.d.)*

Nas entrevistas e documentos analisados, ficou evidente uma disputa com as universidades pela legitimidade no ensino de música. Essa disputa pode ser ilustrada, por exemplo, nos relatórios produzidos pela Bituca sobre os cursos oferecidos, especialmente ao comparar a relação candidatos por vaga entre suas edições e os vestibulares

de cursos de música de universidades brasileiras<sup>9</sup>:

FIGURA 5 - Relação candidato por vaga no relatório "Bituca de Casa"



Fonte: Bituca (2021, p. 5).

A principal crítica de Bituca às universidades é o foco excessivo no conhecimento proposicional e/ou procedimental, geralmente descontextualizado e distante de situações práticas mais próximas da realidade profissional. Nesse sentido, o mestre Serginho Silva<sup>10</sup>, que ministrou oficinas de percussão, diz:

(...) isso [a experiência da prática] **você não vai aprender** lá na faculdade. Você vai aprender **depois que você sair de lá**. Aí você vai para noite, né, que aí você vai tocar com fulano, com cicrano, com beltrano, e cada um tem uma pegada, cada um tem um *time*. Aí sim, aí você vai entender que **tudo que você aprendeu na faculdade foi legal, mas que o 'algo mais' é só a noite que te dá** (SILVA, 2022, p. 12, grifos nossos).

O mestre explica que o que tornará o músico popular especial (aquilo que o legitimará) é a experiência prática incorporada, o senso prático adquirido (RS+). Ele compartilha a impressão de que o ensino universitário privilegia o conhecimento (RE+),

<sup>9</sup> Cabe destacar que essa comparação envolve instituições de naturezas diferentes, com funcionamentos distintos, requisitos de ingresso variados, entre vários outros aspectos que não permitiriam uma comparação justa. Ainda assim, ela pode produzir um discurso eficaz do ponto de vista de uma peça de divulgação.

<sup>10</sup> Músico percussionista, iniciou sua carreira em 1982, atuando nas noites de Belo Horizonte. Autodidata, aprimorou sua técnica em cursos e workshops com percussionistas como Marcos Suzano, Robertinho Silva, Djalma Correia e o instrumentista Al Di Meola. É considerado uma importante referência na percussão em Minas Gerais. Serginho Silva ingressou no curso superior de Musicoterapia, mas o abandonou após dois semestres.

geralmente descontextualizado ou distante do “mundo real da profissão”, em detrimento da incorporação do senso prático pelo conhecedor (RS-). No entanto, ele não descarta a importância do que foi aprendido na universidade.

Nessa perspectiva, Serginho Silva destaca que o mais importante é **ser** um músico preparado para agir e responder às demandas da prática musical, mais do que possuir conhecimentos teóricos que permitam nomear, explicar e realizar determinados processos musicais. Por exemplo, o músico pode saber transpor ou improvisar em determinado modo, mas isso não significa necessariamente que ele estará pronto para reconhecer e responder a essa demanda em tempo real, durante uma prática.

É essa atuação profissional do músico no campo da performance que serve como a grande referência da Bituca para a criação curricular, o que se refletirá, inclusive, na contratação dos professores.

... então, o que a Bituca queria? Ela não estava com necessidade de um professor acadêmico. Ela queria professores atuantes, que já tivéssemos uma prática da vida, da noite musical (SILVA, 2022, p. 03).

Como se pode perceber, a Bituca não seleciona conhecimentos (RE-), mas pessoas (RS+) – os mestres. Um dos coordenadores, Pablo Bertola<sup>11</sup> (2022, p. 8), afirma que a ausência de um documento curricular é intencional, para evitar “uma grade estática que tudo prende”. O objetivo é assegurar a flexibilidade na oferta de cursos, permitindo que a Bituca esteja “sempre conectada com a realidade de seu tempo”. Isso, para ele, seria um diferencial em relação ao funcionamento da Universidade, que é mais burocrático e “engessado” – mais uma vez evidenciando a rejeição da academia em adotar a proposta da Bituca.

Para ilustrar a questão envolvendo a posse de conhecimento proposicional e procedimental, em detrimento do senso prático e da prontidão para a prática musical, Bertola (2022, p. 4) comenta sobre os estudantes universitários de música: “Porque o cara sabe a escala, sabe o arpejo, sabe tudo, mas na hora do vamos ver é outra história”.

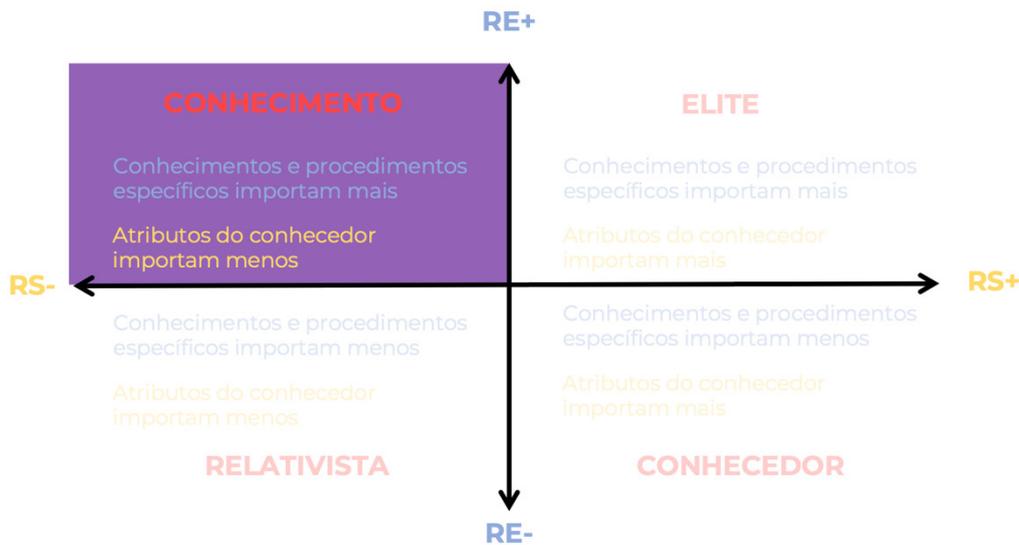
Considerando a dimensão da Especialização, é possível questionar: qual é a base do sucesso, na visão da Bituca, dos currículos dos cursos de música nas universidades? Em termos de relações epistêmicas, os dados revelam que, na visão dos coordenadores e mestres, o ensino superior em música (e, portanto, o currículo dos cursos de música nas universidades) privilegia como base do sucesso a posse de conhecimentos proposicionais e procedimentais (RE+). Ao passo que, em termos de relações sociais, o conhecimento e a incorporação de um senso prático parecem importar menos (RS-).

Combinando essas duas forças, compreende-se que, na percepção da Bituca, o currículo de música nas universidades seria orientado predominantemente por um código do conhecimento (cf. Figura 6).

---

11 Pablo Bertola é cantor, compositor, ator, gestor e diretor musical dos grupos Ponto de Partida e Meninos de Araçuaí desde 2012. Sua formação ocorreu, principalmente, junto à Bituca e ao Grupo Ponto de Partida, tendo subido ao palco aos 5 anos de idade. Não tem formação acadêmica em música.

FIGURA 6 - Análise da percepção da Bituca acerca do currículo das universidades



Fonte: Elaborado pelos autores

Logo, as críticas da Bituca baseiam-se em sua impressão da universidade como um lugar onde o foco está nos conhecimentos, secundarizando (e, portanto, não necessariamente excluindo) o senso prático adquirido pelo conhecedor por meio de uma imersão na prática. É possível perceber, retomando a fala do mestre Serginho Silva, que a apropriação dos conhecimentos proposicionais e procedimentais pode integrar o processo de incorporação do senso prático legitimado – embora não seja essencial para tal. A crítica foca no que a universidade considera legítimo nesse percurso e nas consequências para o processo formativo: ao conferir legitimidade à posse de tais conhecimentos, muitas vezes não são oferecidas experiências práticas suficientes que permitam a incorporação do senso prático – considerado pelo mestre como mais importante para a atuação profissional do músico.

As percepções de alguns estudantes confirmam essas críticas. Alguns deles compararam as aulas da Bituca com as que tiveram na universidade:

As aulas de História da Música foram boas, pois ocorriam de uma forma bem descontraída, **sem a formalidade de uma disciplina acadêmica**, por exemplo. Parecia mais uma conversa informal na qual o professor Gilvan intercalava o papo com exemplos musicais. (...) Tudo era mais **“leve”**. Estávamos em um ambiente delicioso de se estar, lindamente decorado (isso pode até parecer um detalhe menor, mas sinceramente, não acho que seja, já que tudo parecia muito bem pensado na Bituca), **onde todos respirávamos música** (ESTUDANTE 6, grifos nossos).

Outro estudante afirmou:

O ensino de música na Bituca se dava de forma prática e direta, sem rodeios e sem coisas não utilizáveis, **tudo era muito dentro da realidade do que existia no cenário atual da música** (ESTUDANTE 26, grifos nossos)!

Não se pode esquecer, contudo, que é função da universidade apresentar aos alunos “ideias complexas, conhecimentos multidimensionais, com o objetivo de ajudá-los a desenvolver habilidades de pensamento crítico e independência” (STÉVANCE; LACASSE, 2018, p. 66). Por outro lado, o objetivo do conservatório, que oferece um ensino básico e técnico de música, é proporcionar um ensino mais prático e diretamente voltado à formação musical. “O conservatório é dedicado exclusivamente à prática musical, enquanto a universidade é principalmente um lugar de reflexão, colaboração e compartilhamento de diferentes conhecimentos” (STÉVANCE; LACASSE, 2018, p. 66).

Logo, nas universidades, a prática musical (que deveria ter sido aprendida em níveis anteriores ao ensino superior) compartilha espaço com diversos outros conhecimentos. E possui uma função diferente: ela pode contribuir para o avanço da pesquisa e do pensamento crítico, os quais, por sua vez, podem impulsionar a prática musical na e por meio da prática musical (STÉVANCE; LACASSE, 2018, p. 74).

Essa questão revela um importante aspecto a ser considerado: em poucas cidades brasileiras existe uma educação musical básica – especialmente pública e gratuita – que se dedica à formação de músicos. Logo, o ensino superior de música muitas vezes precisará oferecer, além de uma formação mais ampla, crítica e humanística, a formação básica que deveria ser um aperfeiçoamento.

Isso gera uma confusão, como pode ser observado nas críticas da Bituca às universidades: uma faculdade de música e um conservatório de música não são equivalentes (STÉVANCE; LACASSE, 2018, p. 66-67). Mesmo que existam algumas disciplinas de caráter mais acadêmico nos conservatórios, “[i]sso não equivale a uma educação nas humanidades, em pesquisa, em musicologia ou mesmo ao processo de desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico”. Com essa confusão, muitos esperam que a educação universitária seja idêntica à do conservatório (Stévance & Lacasse, 2018, p. 67), sem compreender que a formação mais ampla oferecida na universidade é uma exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Graduação em Música (Brasil, 2004).

É fato que oferecer uma formação humanística, capacitando para a apropriação de um pensamento reflexivo e do domínio de diversos conhecimentos explicitados nas DCN (BRASIL, 2004, p. 2), não equivale a exigir que o currículo seja organizado predominantemente a partir de um código do conhecimento. Formação ampla e pensamento crítico não significam, necessariamente, um currículo focado apenas na aquisição de conhecimentos, em detrimento de outras atividades ou das pessoas envolvidas (os conhecedores). Conhecimentos são essenciais, mas ser o foco e dominar a lógica curricular é apenas uma das possibilidades.

O perfil do egresso delineado nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação pode ser atingido por meio de currículos organizados por diferentes lógicas. Esses currículos podem transitar pelos quadrantes do plano de Especialização (figura 4), combinando de maneira variada as diversas forças e, conseqüentemente, sendo caracterizados pela predominância de outros códigos. Compreender isso permite que os cursos superiores de música reflitam sobre as lógicas que orientam suas práticas curriculares. Isso possibilita reconhecer a lógica predominante, decidir se desejam mantê-la e, ao mesmo tempo, abrir espaço para novas possibilidades, caso assim desejem.

Ressalta-se que, ao criticar um currículo percebido como predominantemente organizado em um código de conhecimento, a Bituca não está afirmando que conhecimentos proposicionais e/ou procedimentais não importem ou que não devam estar presentes. A escola quer dizer apenas que eles não serão considerados por ela como o centro, a base da legitimidade do músico popular – aquilo que o torna especial. Para a Bituca, essa legitimidade não é conferida pela posse de conhecimentos, que é desejável, mas sim pela experiência adquirida via imersão na prática: pelo tipo de conhecedor que assim é forjado.

A notação musical é um excelente exemplo para se compreender isso: ela é considerada o centro e a base do currículo formal em música, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos específicos musicais (PEREIRA, 2013). Contudo, no universo da música popular, ela é vista não como algo essencial, mas como desejável. É importante, uma ferramenta que auxilia, mas não é determinante; não é a base do sucesso:

As aulas eram coletivas, muito baseadas na escuta **e não na leitura**, e também na prática do cancionário popular (ESTUDANTE 9, grifos nossos).

(...) a teoria é um negócio muito importante, na minha visão. **É essencial? Não** (MOREIRA<sup>12</sup>, 2022, p. 14, grifos nossos).

Algumas vezes, chega a ser vista como algo negativo, como comenta Alves<sup>13</sup> (2022, p. 9, grifos nossos): “Antigamente, antes de ir [para a Alemanha], eu começava a ler e as pessoas falavam ‘**Cuidado que você ler vai tirar sua musicalidade**’”.

A partir das críticas, a rejeição das lógicas de legitimação da academia já sugere as lógicas recontextualizadoras da Bituca. A ausência de um currículo formal e prescrito indica que a principal preocupação da escola não é determinar quais conhecimentos são importantes para os músicos populares. A Bituca seleciona mestres e repertórios com os quais os estudantes irão interagir por meio de experiências práticas, visando torná-los músicos populares legítimos.

## **Esboços de uma prescrição curricular - a prática, repertório e flexibilidade dirigindo a lógica recontextualizadora**

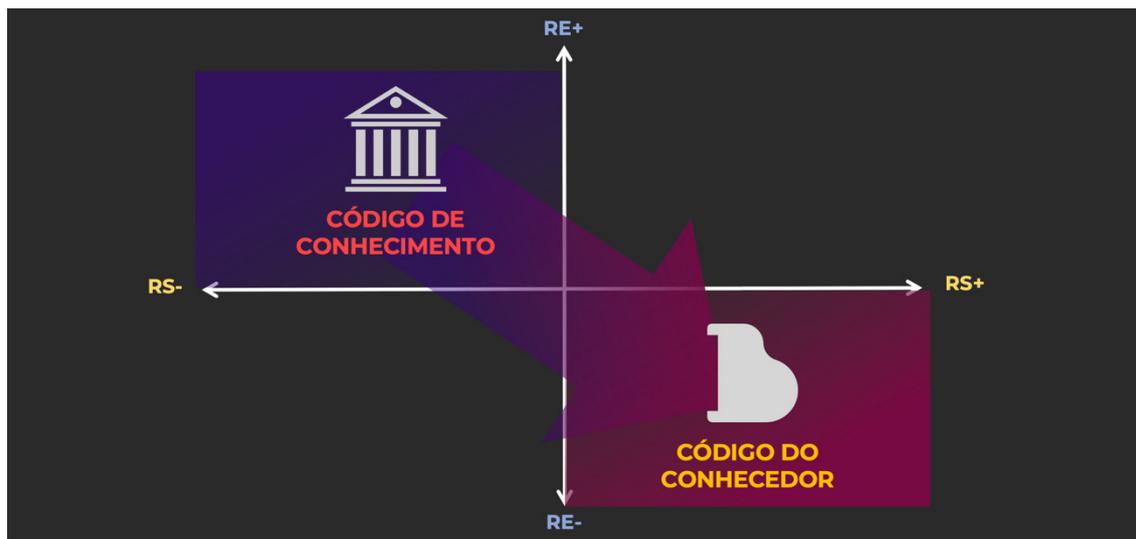
Ao rejeitar um currículo estruturado com base em um código de conhecimento, a Bituca parece sugerir, como alternativa, considerar a formação do músico popular a partir de um código do conhecedor, onde o mais importante é o desenvolvimento do músico popular:

---

12 O mestre Felipe Moreira ministra oficinas de Piano, Teclado e Percepção Musical na Bituca. Ao longo de sua formação, procurou combinar a tradição e a metodologia da música erudita com a flexibilidade e a liberdade criativa da música popular. É bacharel em piano pela Universidade Federal de Minas Gerais e mestre em Ensino das Práticas Musicais pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

13 Clêber Alves é mestre das oficinas de saxofone e prática de conjunto na Bituca. Graduou-se como bacharel em Música, com especialização em Saxofone, na Musikhochschule Stuttgart, na Alemanha. É mestre em música por esta mesma escola e doutor em Performance Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde também atua como professor de Saxofone e Improvisação.

FIGURA 7 - Lógica alternativa da Bituca em relação ao currículo hegemônico



Fonte: Elaborado pelos autores

Como mencionado anteriormente, a Bituca não possui um documento curricular formalizado. No entanto, a análise dos documentos e as entrevistas permitiram identificar uma prescrição curricular extraoficial, revelando uma lógica recontextualizadora própria da Bituca, que tem na prática, no repertório e na flexibilidade seus principais pilares.

O site da Bituca expõe a filosofia de ensino que fundamenta as ações da escola: “Os alunos aprendem observando e trabalhando com seu mestre. Por isso, ao invés de professores acadêmicos, temos músicos em plena atividade partilhando sua experiência profissional” (CURSOS, s.d.).

Essa filosofia é característica da escola de ofício, na qual Silva, Neto e Benites (2009, p. 871) entendem como “a formação artesanal que possui uma gradação no aprendizado pela observação e experiência”. Segundo os autores, nesse tipo de formação “[v]aloriza-se mais a performance do que o conhecimento abstrato, priorizando-se a maestria de uma determinada arte, ofício” (SILVA; NETO; BENITES, 2009, p. 871).

Silva, Neto e Benites (2009, 871 - 872) esclarecem que:

No âmbito desse processo, de acordo com Barata (2004, p. 34), o discípulo observava e aprendia com o mestre as técnicas que este provavelmente poderia ter concebido da mesma forma. De modo que emerge dessa relação um conhecimento do tipo “saber fazer”, modelo onde a experiência sobressaía à teoria, característica de um período que perde espaço na modernidade, mas que, no entanto, se mantém “vivo” no tempo presente.

E complementam afirmando que, no mundo moderno e industrializado, as escolas de ofício estão sendo questionadas, pois o conhecimento foi institucionalizado: “Os ofícios deixam de ser aprendidos prioritariamente através da prática, pois as habilidades passam a ser envolvidas por um conhecimento teórico” (SILVA; NETO; BENITES, 2009, p. 872).

Pablo Bertola (2022), atual coordenador da Bituca, confirma que essa é uma importante lógica adotada pela instituição, afirmando que é a mesma que caracteriza o grupo de teatro Ponto de Partida:

Na verdade, a Bituca nasce de uma possibilidade de reproduzir a forma de aprendizagem que o Ponto de Partida teve ao longo da vida. Nós, do Ponto de Partida... **não tem nenhum de nós que é formado em nada, em relação à arte.** Como a gente aprendeu? A gente queria aprender a falar bem. Chamamos o Sérgio Britto. Ele veio pra cá, não tínhamos dinheiro pra pagar. Fazíamos apresentações e o dinheiro da portaria era todo pra ele. Depois queria aprender sobre iluminação... chamou o Jorginho de Carvalho. Queria aprender a cantar, vocalizar com naipes... veio o Marcos Leite do Garganta Profunda, do Rio de Janeiro. Enfim... **fomos escolhendo as pessoas e trazendo.** Sempre na prática (...). Então a gente entendeu que a nossa formação se deu pela prática. De uma forma meio medieval: o aprendiz observa o mestre (BERTOLA, 2022, p. 1, grifos nossos).

A lógica da escola de ofício, portanto, esclarece importantes aspectos da lógica recontextualizadora efetuada pela Bituca, que serão enfatizados pelas falas dos mestres entrevistados: a centralidade da prática e do “saber-fazer” em ação, a valorização do profissional em atividade, a lógica da produção musical contemporânea e uma aversão ao foco exagerado no conhecimento proposicional em si e por si, representado pela “academia” – a universidade. Isso fica evidente na descrição apresentada no site da escola: “em vez de professores acadêmicos” – o que parece significar “afastados da prática”, a Bituca tem como mestres “músicos em plena atividade”.

O desenvolvimento do conhecedor ocorre, neste caso, através da interação com o que Maton (2014) denomina “outros significativos”: além dos mestres, o repertório. Esta foi uma das primeiras preocupações no processo de criação da Bituca:

(...) o Gilvan propunha muito essa discussão: o que faz uma escola de jazz? Tocar repertório. Né? Tem que tocar Miles Davis, Coltrane... e tocar os clássicos, tocar o repertório no mesmo tom. Ah, vamos tocar Autumn Leaves, existe um tom mundial que todo mundo toca, e não sei o que... O que faz uma escola de música erudita? Tocar repertório: tocar Bach, Beethoven, Mozart, tocar Chopin. O que faz o músico da escola popular? Nada, porque não existia. Então o que tinha que fazer? **Criar repertório, primeira coisa...** (BERTOLA, 2022, p. 01, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o mestre Mauro Rodrigues<sup>14</sup> – um dos primeiros a atuar na Bituca – complementa:

É muito ligado no repertório. E as demandas do repertório é que vão indicar qual é a técnica que tem que ser desenvolvida. Não é o contrário. (...) **O repertório é o foco.** Tudo de técnica que vai ser desenvolvido, vai ser desenvolvido em função do repertório (RODRIGUES, 2022, p. 16).

A técnica (conhecimento procedimental) é colocada em segundo plano, não sendo considerada prioritária. Ela está presente, mas devido às demandas do repertório, esse outro significativo a partir do qual se cultivará o músico popular. O estudante número 15 confirma: “A Bituca sempre foi uma escola prática, o contato com a música popular acontece naturalmente **através do próprio repertório**”.

---

<sup>14</sup> É interessante destacar o fato de que Mauro Rodrigues é professor do curso de Música Popular da UFMG, portanto, juntamente com Cléber Alves, uma exceção da Bituca com relação à negação dos “professores acadêmicos”. Contudo, trata-se de um músico popular atuante, inserido no universo prático de forma consistente.

Dessa forma, fica claro que a lógica recontextualizadora da Bituca é erigida tendo como princípios a interação com outros significativos (mestres e repertório), de maneira conectada com a realidade do músico profissional – o que é possível por não haver uma “grade estática”. Essa flexibilidade é destacada em um dos slogans presentes no site da escola: “Uma escola livre, gratuita e profissionalizante” (BITUCA, s.d.), e também na liberdade oferecida aos mestres na estruturação de suas oficinas:

Porque não tem uma estrutura rígida. Porque... o que adianta você planejar a aula e o cara não sabe tocar, ninguém sabe do que você está falando? Então tem uma liberdade de mudança, capacidade de entender o que aquela turma, aquela pessoa está precisando ali (BERTOLA, 2022, p. 4).

Na fala do coordenador, observa-se novamente o foco no conhecedor (RS+) em vez do conhecimento (RE-): a aula é planejada (indicando a seleção de conhecimentos), mas há liberdade para “virar e mudar” tudo (BERTOLA, 2022, p. 4) conforme as pessoas com quem se está lidando.

Embora não exista um documento que oficialize o projeto pedagógico da Bituca, os demais documentos produzidos pela escola explicitam outras questões que acabam se configurando como uma prescrição curricular: critérios para a seleção dos estudantes e a organização do curso em oficinas, com um “curso específico” (instrumento ou canto) e “matérias complementares” e “opcionais”.

O edital para ingresso da turma de 2009 indica que o curso tem duração prevista de dois anos. O percurso curricular é detalhado tanto no documento quanto no site, incluindo uma formação central, que consiste na oficina relacionada à prática instrumental ou vocal, e uma formação complementar, com oficinas variadas e cursos opcionais.

O edital (BITUCA, 2008, p. 3) apresenta a seguinte lista de oficinas instrumentais e vocais: Violão, baixo, flauta doce, clarineta, bateria, saxofone, piano, teclado, percussão e canto. A formação complementar inclui: Musicalização pelo método Kodály; percepção musical; harmonia, arranjo, improvisação e criação; prática de conjunto; história da música brasileira; e preparação para o palco. Há ainda cursos opcionais: Leitura à Primeira Vista, Piano Complementar, Informática na Música, Prática de Estúdio.

As oficinas de instrumento ou canto ocorriam de maneira intercalada com as demais ao longo das semanas (em uma semana, aconteciam as oficinas de instrumento ou canto, e na outra, as demais oficinas). Já a prática de Conjunto ocorria ao final de cada trimestre, com um repertório comum para toda a escola, totalmente voltado para a música brasileira.

Os mestres, coordenadores e estudantes destacaram que a Prática de Conjunto atuava como um eixo integrador do currículo da Bituca. O estudante número 6 comenta que: “As músicas eram as mesmas estudadas pelos colegas de outros instrumentos e canto. A ideia era estudar o mesmo repertório para no final tocar na Prática de Conjunto, que ocorria apenas no encerramento de cada módulo” (ESTUDANTE 6).

O coordenador deixou claro que a prática em conjunto era central na concepção de formação da Bituca. “A gente já sabia que queria muito mais prática, muito mais conjunto que individual”. Era na prática de conjunto que “o repertório era aplicado” (BERTOLA, 2022, p. 2), ou seja, vivenciado em situações semelhantes às da vida profissional.

A prática de conjunto funcionava como um “laboratório de performance” supervisionado pelos mestres. Pode-se entendê-la como uma recontextualização de situações práticas em um ambiente pedagogicamente seguro. Essa estratégia é semelhante à observada por Menezes e Pereira (2017) na análise das aulas de contrabaixo elétrico do mestre Oswaldo Amorim, e à destacada por Sandroni (2000) como uma “roda de choro concentrada”: a experiência da roda de choro recriada em um ambiente didático que enfatizava “o tipo de habilidade necessária para um bom desempenho na roda” (SANDRONI, 2000, p. 7). O mesmo pode ser observado no projeto “Mão na Roda” (PEREIRA, 2019), desenvolvido por Caetano Brasil, um ex-aluno que já atuou como mestre em um dos projetos da Bituca. Caetano organizava semanalmente uma “roda de choro didática” em um bar de Juiz de Fora, com características semelhantes à roda de choro concentrada da aula de Performance de Amorim e à Prática de Conjunto da Bituca.

Nessa perspectiva, embora não exista um documento que formalize um currículo prescrito, podemos observar um currículo em ação (SACRISTÁN, 2017). Existe um curso principal, chamado Instrumento ou Voz, no qual os alunos preparam o repertório a ser executado na Prática em Grupo ao final do trimestre. Em torno deste curso principal orbitam cursos complementares obrigatórios, que enriquecem e dialogam com a formação prática central. Existem também cursos modulares especiais ou optativos, abertos à comunidade e a profissionais.

FIGURA 8 - Currículo em ação na Bituca



Fonte: Elaborado pelos autores

Essa estrutura é bastante similar aos currículos acadêmicos, mas o foco no repertório e na prática, bem como nas necessidades dos estudantes, diferencia a maneira como esse currículo é implementado. Outra diferença é o diálogo entre o curso principal (aula

de instrumento), que é coletivo, e a prática de conjunto. Há também alguns componentes curriculares, como oficinas, que diferenciam a proposta da Bituca dos programas tradicionais: Musicalização pelo método Kodály<sup>15</sup> e preparação para o palco, produção e ética, por exemplo. Além da importância dada à improvisação e à criação, a prática não se restringe quase exclusivamente à reprodução de obras do passado, como ocorre nos programas de música erudita ocidental.

Outras similaridades com os currículos acadêmicos são constantemente resignificadas pelas lógicas recontextualizadoras que regulam o currículo extraoficial, organizado pela e para a prática do repertório da música popular brasileira. Como afirma o estudante 6 sobre as aulas de Percepção Musical:

As aulas de Percepção Musical eram focadas em exercícios práticos, como ditados e solfejos. Mas, diferente do que eu estava acostumado, a tônica era a música brasileira (lembro de fazermos ditados melódicos com uma música do Tom Jobim, por exemplo).

Ditados melódicos a partir de canções brasileiras podem ser comuns em aulas de percepção nas universidades. A diferença aqui está no fato de elas serem “a tônica” das práticas, e não uma das ferramentas para o processo de aprendizagem de conhecimentos e técnicas.

O site também apresenta algumas ementas e conteúdos das oficinas que, conforme o coordenador, servem apenas como referência, já que tudo será desenvolvido com base nas necessidades dos estudantes. No projeto “Bituca de Casa”, isso fica evidente ao afirmar que o programa “tem como premissa desenvolver a metodologia que será aplicada **a partir das demandas e habilidades apresentadas pelos alunos selecionados**” (BITUCA, s.d., p. 17, grifos nossos).

As ementas também são similares às dos currículos universitários, embora, na Bituca, o caráter prático das aulas seja sempre enfatizado. A oficina de Harmonia é um bom exemplo disso:

Ian Guest apresenta uma visão total do entendimento da harmonia na prática. É possível aprender de uma forma clara, objetiva e didática, o ensino de importantes assuntos, que vão desde o conhecimento da notação musical na pauta e nos instrumentos musicais de base, como violão e piano, até as substituições de acordes, progressões e reharmonizações (BITUCA, s.d., p. 14).

Os comentários do estudante 6 confirmam essas impressões. Sobre as aulas de Harmonia, o estudante relata que elas eram divididas “entre a exposição dos tópicos pelo professor Ian Guest seguida da demonstração de exemplos práticos tocados por ele ao piano”. Além disso, as análises harmônicas eram realizadas “para ter a experiência de ver o conteúdo trabalhado diretamente em músicas do repertório brasileiro e do jazz”, evidenciando, novamente, a ênfase no repertório.

---

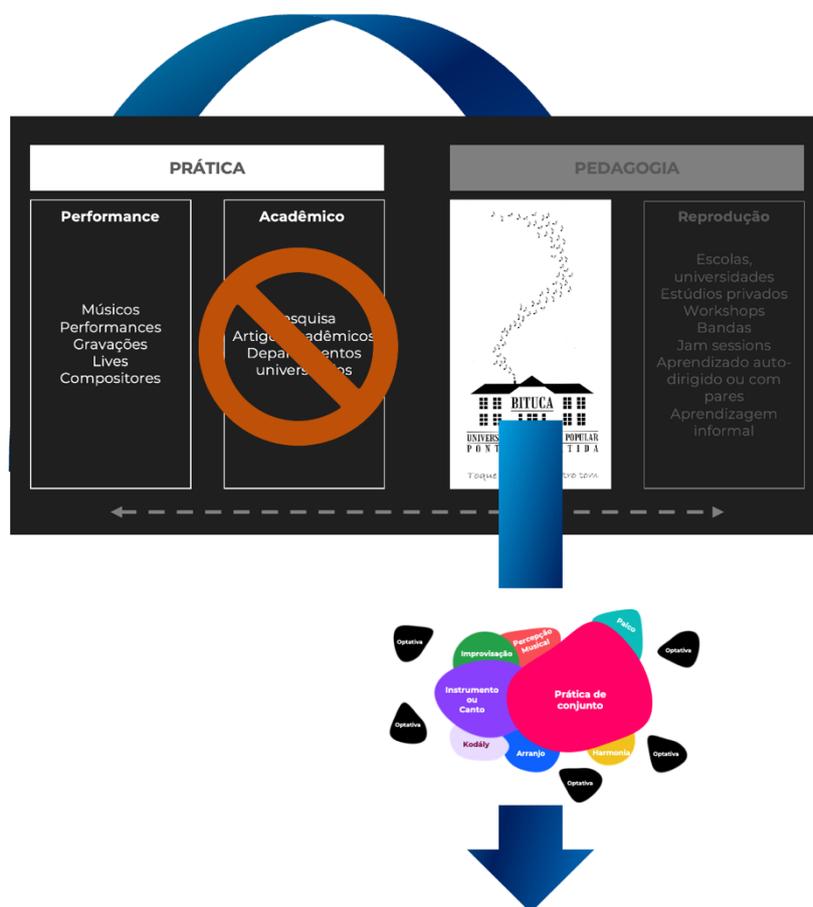
15 À primeira vista, é curioso observar uma metodologia húngara sendo aplicada em uma escola de música popular brasileira. Contudo, pode-se compreender a sua adoção devido ao fato de que a prática – o contato direto com a música – é uma das bases dessa metodologia, além de o repertório utilizado ser constituído principalmente por música popular brasileira. Logo, a metodologia está alinhada com os princípios organizacionais que fundamentam o currículo da escola. A realização presencial desta oficina na estrutura curricular está diretamente relacionada à atuação do mestre húngaro Ian Guest na Bituca, uma importante referência no ensino de música popular brasileira.

A respeito do arranjo, o estudante destaca a possibilidade de ouvir os trabalhos com instrumentos reais, permitindo um contato significativo com a prática:

As aulas de Arranjo eram parecidas com as de Harmonia. Havia uma parte expositiva e depois um momento prático (teoria sempre relacionada à prática). A diferença é que a prática consistia na execução, em sala de aula, dos arranjos preparados por nós em casa. Tínhamos um pequeno conjunto de sopros à disposição, formado por outros alunos do curso. Isso era bom demais, pois permitia ouvir os trabalhos com instrumentos reais (ESTUDANTE 6).

Pode-se perceber, portanto, que a prática é a essência das lógicas recontextualizadoras da Bituca. Na Figura 9, buscou-se representar as características do processo de recontextualização que ocorre na Bituca:

FIGURA 9 - Processo de recontextualização na Bituca



Fonte: elaborado pelos autores.

A Bituca, atuando como um campo de recontextualização, desenvolve um currículo extraoficial (isto é, não formalizado em um documento prescrito). Esta criação é guiada por lógicas recontextualizadoras que têm como princípio essencial a prática. Assim, o currículo da Bituca oferece uma imersão prática em um repertório específico, com grandes e renomados mestres, e os cursos são caracterizados por sua alta flexibilidade. Não há uma



Outros como um requisito para ser um músico de sucesso: “Não consigo ver um músico de sucesso sem talento. Assim... o talento é necessário” (XAVIER<sup>16</sup> (2022, p. 7). A mestra de canto, Babaya<sup>17</sup> (2022, p. 16), diferencia talento do dom inato: ela concorda que há alunos que “nascem com um dom”, mas ressalta que isso não é uma condição sine qua non para o aprendizado. Para ela, é possível desenvolver talento por meio da dedicação e do trabalho: “Pode ser tão bom ou melhor do que quem só teve o dom e não desenvolveu, não evoluiu”.

Há uma concepção de talento como “uma identificação muito grande com determinada atividade” (MOREIRA, 2022, p. 17), que resulta em uma dedicação essencial para o desenvolvimento. Pablo Bertola (2022, p. 5) confirma essa interpretação, afirmando: “Uma coisa que a gente fazia era identificar as pessoas que eram muito talentosas, muito disciplinadas, que queriam muito... e investíamos nelas”.

A questão do talento na Bituca parece estar relacionada ao que Maton (2014) denominou lógicas distributivas, que regulam o acesso à arena. Para alguns, é essencial ter talento e ter sido convocado pela música para poder entrar na arena e ter acesso “aos meios de pensar o ‘impensável’ oferecidos pelos campos de produção” (MATON, 2014, p. 52). Embora esse talento não seja suficiente, pois para garantir a permanência na arena é preciso dedicação.

O ingresso no campo de ensino (campo de reprodução), como estudante, é condicionada à posse desse talento, conforme especificado na prova de seleção. É fundamental lembrar que se trata de um critério absolutamente subjetivo e, portanto, problemático para ser utilizado como base de uma seleção.

De certa forma, o mesmo se aplica a quem pode recontextualizar, ou seja, construir e organizar o ensino, uma vez que os mestres são aqueles que têm sucesso e estão ativos no campo da performance, e para ingressar nesse campo é necessário ter talento.

As lógicas distributivas, conforme explicado por Maton (2014, p. 52), determinam e distribuem quem pode reivindicar o quê, para quê e em quais condições. Talento, vocação (ser chamado pela música), dedicação, identificação e objetivo profissional parecem constituir a forma como a Bituca e seus mestres concebem essa lógica na arena social da música popular.

## Considerações finais

As ferramentas da LCT permitiram revelar os princípios organizacionais subjacentes às lógicas recontextualizadoras. Na análise dos documentos, das entrevistas com os mestres e das respostas dos alunos ao questionário online, foi possível perceber uma

---

16 Enéias Xavier é baixista, pianista, compositor e arranjador. Atuou e gravou com grandes nomes da música nacional e internacional, como Milton Nascimento, Toninho Horta, Flávio Venturini, Beto Guedes, Nenê e Vander Lee, entre outros. É mestre da oficina de Baixo Acústico e Elétrico na Bituca desde 2007.

17 Babaya é cantora, professora de canto e preparadora vocal há mais de 40 anos. Nascida em uma família de músicos, Babaya, aos 7 anos, já estudava violino e dava aulas de canto para crianças de seu grupo escolar. Aos 22 anos, mudou-se para Belo Horizonte para estudar e trabalhar, iniciando sua formação no CEFART, no Palácio das Artes. No início da década de 1980, passou a dar aulas na Música de Minas Escola Livre, fundada por Milton Nascimento e Wagner Tiso. Fundou, em 1991, a “Babaya Casa de Canto”, a primeira escola dedicada exclusivamente ao aprimoramento do canto popular.

seleção curricular pautada por lógicas recontextualizadoras que operam em um código do conhecedor: o que realmente importa é o cultivo do conhecedor – do músico popular. Assim, o currículo promove a incorporação de um sentido prático por meio da interação com figuras significativas, como os mestres, e de um repertório específico. Os conhecimentos musicais, tanto proposicionais quanto procedimentais, são importantes, mas simplesmente possuí-los não é suficiente para garantir o sucesso. Os conhecimentos proposicional e procedimental são desejáveis, mas não indispensáveis.

No entanto, o acesso a esse cultivo não está disponível para todos. O conhecedor deve ser talentoso e desejar construir uma carreira profissional. E quem pode ser professor é justamente quem já possui o olhar legítimo: aquele músico renomado e atuante.

Dessa forma, podemos afirmar que a LCT permitiu ir além da simples descrição do currículo elaborado pela Bituca: foi possível compreender os princípios que organizam suas práticas curriculares, assim como aqueles que, na percepção dos mestres, coordenadores e estudantes, estruturam as práticas curriculares nas universidades.

Pode-se entender que o ensino superior de música, ao se caracterizar pelo aprofundamento e ampliação de uma formação musical básica (ainda que rara), conforme proposto nas diretrizes curriculares nacionais, opta pelo código de conhecimento como base para a organização do currículo. Isso resultou em uma diminuição do espaço dedicado à prática musical mais contextualizada e próxima da vida profissional do músico. Isso é visto como um afastamento dessa prática, especialmente diante da confusão entre a educação básica e o ensino superior no contexto brasileiro.

Contrapondo-se a isso, a Bituca oferece uma proposta de formação musical básica e profissionalizante, onde o ensino de música popular é integrado ao currículo sem alterar o código dominante que caracteriza o processo artesanal de ensino, baseado na relação mestre-aprendiz: o código do conhecedor. Outras hierarquias são então estabelecidas: a posse do conhecimento é desejável, mas não é a base do sucesso. O conhecimento é considerado algo que orienta e apoia a prática. Dessa forma, o currículo não seleciona apenas conhecimentos, mas também obras e mestres legítimos: aqueles cujas interações promoverão o desenvolvimento do músico popular. Melhor dizendo, o talentoso músico que deseja se tornar profissional.

E isso é possível justamente pelo fato de que a Bituca se entende como um ensino mais técnico e profissionalizante, além de não estar sujeita às exigências das diretrizes governamentais. A Bituca propõe a formação básica do músico popular, que poderá ser ampliada e aprofundada no ensino superior.

Pensar nas lógicas que fundamentam a organização dos currículos e nos efeitos das práticas curriculares é essencial para projetar e propor mudanças. Ao mesmo tempo, é crucial compreender as idiosincrasias de cada nível de ensino. As universidades, devido a um processo histórico de incorporação dos conservatórios ao ensino superior (PEREIRA, 2013) e à escassez de formação musical básica e consistente acessível a todos, estão sendo obrigadas a oferecer simultaneamente a formação musical básica e a superior. Isso tem resultado em inúmeras críticas aos currículos, que são percebidos como ineficazes na formação de músicos, tanto eruditos quanto populares, por estarem distantes da prática e da realidade musical do século XXI.

O objetivo aqui não foi apresentar as escolhas da Bituca como a solução para esse problema. Na realidade, a intenção foi compreender mais profundamente tanto as críticas quanto os caminhos que eles encontraram.

A LCT tem muito a contribuir nesse sentido, pois é uma sociologia das possibilidades (MATON, 2014). Por exemplo, não é necessário impor um código único para regular a criação curricular; é possível conceber um processo educativo que faça “viagens” no plano de especialização, alternando entre os códigos sempre que necessário. O código do conhecedor é predominante na Bituca, mas não é o único em operação: há momentos em que as oficinas funcionam com base em códigos de conhecimento – sempre retornando, no entanto, à experiência prática.

Da mesma forma, o código do conhecimento não é o único em funcionamento nos currículos do ensino superior de música: há práticas musicais que promovem o cultivo do músico, mas estas muitas vezes podem não ser, necessariamente, o eixo fundamental da organização curricular. Como afirmado anteriormente, não se está defendendo que a prática seja a base da lógica dos currículos universitários. Contudo, vale refletir se, ao serem obrigadas a assumir também uma formação musical básica, os “passeios” pelos códigos não poderiam se prolongar mais em atividades dessa natureza. E é válido questionar se seria possível construir percursos organizados a partir de outros códigos que viabilizassem a formação desejada em um nível superior.

Afinal, pensamento crítico não é meramente sinônimo de posse de conhecimentos, mas de saber empregá-los nas reflexões e na própria prática. E isso, como afirmou Giroux (2010, p. 34), é o resultado de uma imersão dos alunos em “uma cultura intelectual verdadeira, que seja também prazerosa, estimulante e capacitadora.” Essa imersão “não apenas fornecerá aos estudantes um amplo ensino geral, mas também os dotará de hábitos de pensamento crítico e de uma paixão pela responsabilidade social, permitindo-lhes levar a sério sua participação na vida pública”.

É fundamental considerar um acesso mais democrático à arena: a noção de talento, criticada e desconstruída por diversas teorias psicológicas e sociológicas, limita drasticamente esse acesso e não é um critério objetivo que contribua para uma seleção mais transparente e justa. Sem mencionar a perpetuação de uma crença que cada vez mais impede o direito de todos à educação musical.

Com as lógicas reveladas e as regras do jogo desvendadas, as reflexões sobre a educação musical tornam-se mais claras, possibilitando mudanças. Nesse sentido, tanto a educação musical erudita ocidental quanto a educação musical popular podem se beneficiar desse aprofundamento das práticas curriculares, permitindo diálogos e possibilitando as adequações necessárias.

Há uma questão crucial apresentada pelo próprio coordenador da escola: “Às vezes, o mestre nem sabe o que é ensinar” (BERTOLA, 2022, p. 1). Ser um músico popular e atuante não garante que ele seja um bom professor. A docência é uma área profissional com conhecimentos específicos que são essenciais para a atividade de ensino. Portanto, é fundamental discutir e estudar as implicações da educação baseada em escolas de ofício e seus efeitos nos processos de ensino e aprendizagem.

Para concluir, Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Esperança”, afirma que “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 2000, p. 155). Assim, ao caminhar, a Bituca refaz e retoca o sonho sonhado por inúmeros mestres e instituições, além de muitos outros que desejam aprender e compartilhar o que aprenderam ao longo do caminho.

O registro dessas lógicas e do caminho que vem sendo construído na Bituca contribui para uma documentação ainda rara nesse campo. Isso permite que outros caminhos possam surgir, se contrapor e se consolidar.

Ao conhecer mais profundamente como o ensino de música popular vem sendo desenvolvido, desmistifica-se a ideia de que ele se distancia das tradições estabelecidas, revelando que diálogos prolíficos podem ser estabelecidos. Se, neste momento, podem-se observar algumas aproximações (como a estrutura disciplinar, por exemplo), com o tempo, é possível que a música popular acabe por construir seu próprio caminho e seguir outras direções, se necessário.

Além disso, pesquisas nessa área contribuem significativamente para repensar o papel da prática e o diálogo com o mercado profissional no ensino da música erudita, seja na universidade, nos conservatórios ou nas escolas especializadas de música.

Mais pesquisas são necessárias para compartilhar os diversos esforços empreendidos na construção de um caminho para o ensino da música popular brasileira. Observar e analisar as aulas, por exemplo, é fundamental para compreender o currículo em ação, em movimento: a prática do ensino da música.

Logo, ainda há muito caminho a percorrer e, como diz Guimarães Rosa (1994, p. 86), “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é na travessia”. Uma travessia realizada por meio de pesquisas acadêmicas, práticas musicais, ensinos e aprendizagens individuais, cujas lógicas se cruzam, se influenciam e, felizmente, não são fixas e imutáveis: estão em constante movimento.

## Referências

ALVES, Cléber. **Entrevista concedida**. 2022.

ARROYO, M. Música popular em um Conservatório de Música. **Revista da ABEM**. Londrina, V.9, n. 06, p. 69-67, 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/441> Acesso em 13/03/2023.

BABAYA. **Entrevista concedida**. 2022.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1990.

BERTOLA, P. **Entrevista concedida**. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BITUCA – Universidade de Música Popular, s.d. A escola. Disponível em: <https://bituca.org.br/o-que-e/> Acesso em 21/05/2020.

BITUCA. **Projeto para lei de incentivo**. Barbacena: Bituca, s.d. (material não publicado).

BITUCA. **Editais Turma 2009**. Barbacena: Bituca, 2008.

BITUCA. **Relatório Bituca de Casa**. Barbacena: Bituca, 2021.

BRASIL. Resolução no 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf> Acesso em: 20/09/2023.

CARDOSO, Renato de Carvalho. O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

CURSOS. **Bituca**. [S.l.; s.d.] Disponível em: <https://bituca.org.br/formacoes-e-cursos/> Acesso em 15/12/2022.

EVAN, J. R.; MATHUR, A. The value of online surveys. **Internet Research**, v. 15, n. 2, p. 195–219, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/10662240510590360> Acesso em 09/10/2020.

FARIAS, A. N.; IMPOLCETTO, F. M.; BENITES, L. C. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Revista Pensar a Prática**, v. 23, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feef/article/view/57323> Acesso em 13/03/2023.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2ª ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIROUX, H. Ensino superior, para quê? **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio-ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mv5qmFPfYjnhTLpCHhbTSfc/> Acesso em

29/09/2023.

GREEN, L. **How popular musicians learn?** A way ahead for Music Education. London: Ashgate, 2001.

GREEN, L. 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. 28, 61-80, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/104#:~:text=Isso%20se%20aplica%20n%C3%A3o%20apenas,informal%20em%20sala%20de%20aula>. Acesso em 13/03/2023.

MATON, K. Making semantic waves: a key to cumulative knowledge-building. **Linguistics and Education**, v. 24, n. 1, p. 8-22, 2013. Disponível em: <https://legitimationcodetheory.com/wp-content/uploads/2018/06/2013Semantic-wave-packet.pdf> Acesso em 21/11/2021.

MATON, K. **Knowledge and Knowers:** towards a realist sociology of education. Londres: Routledge, 2014.

MATON, K. Para pensar como Bourdieu: completando a "Revolução Mental" com a Teoria dos Códigos de Legitimação. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49, p. 15 – 36, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/8948/6029> Acesso em 13/03/2023.

MATON, K.; CHEN, R. T. H. Specialization codes: Knowledge, knowers and student success. In: MARIN, J. R.; MATON, K.; DORAN, Y. J. **Accessing academic discourse:** Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory. Londres e Nova York: Routledge, 2020, p. 35 – 58.

MENEZES, Anco Marcos Silva de; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Oswaldo Amorim: **gestos didáticos fundadores e específicos no ensino de baixo elétrico**. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 81 – 101, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/717> Acesso em 01/01/2023.

MOREIRA, F. **Entrevista concedida**. 2022.

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

PEREIRA, M. V. M. **"Mão na Roda": uma roda de choro didática**. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 93 – 131, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2505> Acesso em 01 de janeiro de 2023.

PEREIRA, M. V. M. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1 – 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5xrpGmgvKpQ8tfrMgb4cLyt/> Acesso em: 13 de março de 2023.

QUEIROZ, L. 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. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726> Acesso em 13/03/2023.

QUEIROZ, L. R. S. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 10, p. 153 – 199, 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/17611> Acesso em 13/03/2023.

RICHARDSON, S. **Teaching jazz: a study of beliefs and pedagogy using Legitimation Code Theory**. Tese (Doutorado em Sociologia e Política Social) – Faculdade de Artes e Ciências Sociais, Universidade de Sydney, Sydney, 2019. Disponível em: <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/22066> Acesso em 4/04/2022.

RODRIGUES, M. **Entrevista concedida**. 2022.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANDRONI, C. **Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, IX, 2000.

SILVA, M. F. G. da; NETO, S. de S.; BENITES, L. C. **A capoeira como escola de ofício. Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 871 – 882, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3081> Acesso em 01/01/2023.

SILVA, S. **Entrevista concedida**. 2022.

SILVA, W. M. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 3, p. 51-64, 1996. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/491> Acesso em 13/03/2023.

STÉVANCE, S.; LACASSE, S. **Research-Creation in Music and the Artes** – Towards a Collaborative Interdiscipline. New York: Routledge, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, E. **Entrevista concedida**. 2022.