

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Manoel Câmara Rasslan

ORGANIZADORES

---

# OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar

---



VOLUME 3



*Fabiany de Cássia Tavares Silva*

*Manoel Câmara Rasslan*

ORGANIZADORES



**OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR:**  
estudos e pesquisas sobre escola,  
currículo e cultura escolar

© 2020 - Fabiany de Cássia Tavares Silva e Manoel Câmara Rasslan

## **TÍTULO**

OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR:  
ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ESCOLA, CURRÍCULO  
E CULTURA ESCOLAR - VOLUME 3

## **ORGANIZADORES**

Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Manoel Câmara Rasslan

## **PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Lennon Godoi

## **ILUSTRAÇÃO DA CAPA**

Rafael Maldonado

## **REVISÃO**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma,  
correção e confiabilidade são de responsabilidade  
exclusiva dos seus respectivos autores.

## **PUBLICAÇÃO DA**



**Editora**  
**Oeste**

[www.editoraoeste.com.br](http://www.editoraoeste.com.br)  
[editoraoeste@hotmail.com](mailto:editoraoeste@hotmail.com)

ISBN 9786599020032

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil

---

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Observatório de cultura escolar : estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar : volume 3 / Fabiany de Cássia Tavares Silva, Manoel Câmara Rasslan, organizadores. -- Campo Grande, MS : Editora Oeste, 2020. 383 p. ; 23 cm.

Textos em português e espanhol.

Inclui bibliografias.

ISBN 9788599020032

1. Educação – Aspectos sociais – Brasil. 2. Ambiente escolar. 3. Currículos – Avaliação – Brasil. I. I. Silva, Fabiany de Cássia Tavares. II. Rasslan, Manoel Câmara.

---

CDD (23) 307.1150981

Bibliotecária responsável: Wanderlice da Silva Assis – CRB 1/1279

*Fabiany de Cássia Tavares Silva*  
*Manoel Câmara Rasslan*  
ORGANIZADORES



**OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR:**  
estudos e pesquisas sobre escola,  
currículo e cultura escolar

Volume 3

Campo Grande - MS  
2020



Obra aprovada pelo conselho editorial da Editora Oeste  
através da resolução n. 118/2020.

## CONSELHO EDITORIAL

Dr. Amaury de Souza / UFMS  
Dr. Antonio Gomes Alves Ferreira / UC-PT  
Dr. Antonio Luzon Trujillo / UGR-ES  
Dr.<sup>a</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS  
Dr.<sup>a</sup>. Alexandra Ayach Anache / UFMS  
Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS  
Dr.<sup>a</sup>. Carla Dupont – Vercors, França  
Dr.<sup>o</sup>. Christiane Caetano Martins Fernandes / SEMED  
Dr.<sup>a</sup>. Eurize Caldas Pessanha / UFMS  
Dr.<sup>a</sup>. Fabiany de Cássia Tavares Silva / UFMS  
Dr. Flávio Aristone / UFMS  
Dr. Genylton Odilon Rêgo Da Rocha / UFPA  
Dr.<sup>o</sup>. Geovana Mendonça Lunardi Mendes / UDESC  
Dr. Leo Dayan – Univ. de Paris 1 – Sorbonne  
Dr. Luiz Carlos Novaes / UNIFESP  
Dr. Luiz Otavio Saraiva Ferreira / UNICAMP  
Dr.<sup>a</sup>. Margarita Victoria Rodriguez / UFMS  
Dr.<sup>a</sup>. Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS  
Dr.<sup>o</sup>. Marília Gouveia De Miranda / UFG  
Dr.<sup>a</sup>. Myrna Wolf B. dos Santos / UFMS  
Dr. Paulo Vinicius Baptista Da Silva / UFPR  
Dr. Rafael Duailibi Maldonado / UFMS  
Dr.<sup>a</sup>. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB  
Dr.<sup>a</sup>. Soraia Napoleão de Freitas / UFSM  
Dr.<sup>a</sup>. Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS  
Dr.<sup>a</sup>. Simone Albuquerque Da Rocha / UFMT  
Dr.<sup>a</sup>. Tatiana Calheiros Lapas Leão / UNIDERP-ANHANGUERA

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora, como pesquisa é permitido desde que citada a fonte.



## APRESENTAÇÃO

Em 2013 e 2016 publicamos dois volumes de coletâneas com resultados de pesquisas (Editora da UFMS), concluídas e em desenvolvimento, orientadas em um programa de pesquisas, organizado no interior das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). Este programa objetiva abordar as relações entre a educação, a escola, a cultura, a história, a sociedade, a política e a economia. Para tanto, parte do pressuposto de que as práticas educativas, particularmente as curriculares, estão relacionadas às práticas sociais, e que é tarefa da pesquisa localizar, identificar, perscrutar e analisar as (in)justiças nestas/destas práticas.

A partir deste pressuposto operamos com dois tipos de questões norteadoras das análises buscadas, de um lado, de que forma a lógica de dominação social na sociedade avançada e os mecanismos por onde ela se disfarça estão profundamente ancorados nas especificidades do sistema de classes, da cultura e da diferença?; e de outro, como o currículo constituído como um dispositivo com marcas de controle, de reprodução e de promessas de inovação, pode responder contra hegemonicamente às necessidades demandadas pela estrutura social?

Territorializamos essas questões em diferentes pesquisas tomando como fontes, no caso da educação formal, a escola, por entender que a grande maioria das crianças e dos jovens aprende uma di-

versidade de conhecimentos e saberes, que dificilmente aprenderiam em outros contextos; o currículo, nos limites de sua versão prescrita<sup>1</sup>, a partir de um processo que admite uma lógica de produção/reprodução, com a introdução de sucessivos discursos, cujo significado se apreende na/pela recontextualização (oficial e/ou pedagógica) e, por uma abordagem processual que faz a inter-relação de dois componentes intrínsecos presentes em qualquer projeto curricular, isto é, o que se pretende (expectativas e intenções curriculares) bem como o quê e onde ocorre (realidade curricular) e; a cultura escolar por retratar o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções e realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

Para esta nova de publicação estamos ancorados na busca pelo entendimento da relação que o currículo mantém com a instituição escolar e o discurso pedagógico internacional, nacional e local, particularmente no Estado de Mato Grosso do Sul, descrevendo e interpretando as suas práticas como traduções de cultura escolar. Tal tradução tem sido apreendida na identificação e na relevância, quer da análise macrosociológica das dinâmicas sociais, e seus processos estruturantes, quer dos fenômenos da atribuição e circulação de sentidos na compreensão dos processos sociais, microsociológicos.

Março de 2019.

Fabiany de Cássia Tavares Silva & Manoel Câmara Rasslan

---

<sup>1</sup> Explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do País às prioridades acordadas no âmbito internacional; sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõem os parâmetros, referenciais e diretrizes curriculares, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar seu trabalho pedagógico.

# SUMÁRIO

## Parte I

### DELIMITAÇÃO DE OBJETOS, FONTES, CONCEITOS E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Pesquisas sobre/com Textos/Documentos Curriculares: um Conteúdo em Análise no/do Observatório de Cultura Escolar <i>Fabiany de Cássia Tavares Silva</i> _____	20
Europa en los Libros de Texto Españoles de Historia para la Enseñanza Obligatoria: una Imagen Difusa en el Espacio de la Memoria <i>Miguel Pereyra &amp; Antonio Luzón</i> _____	37
O Ensino Liceal Face às Novas Realidades Socioeconômicas Emergentes do Pós-Guerra (1945-1968) <i>António Gomes Ferreira &amp; Luís Mota</i> _____	83
A Centralidade da Escola e da Universidade no Edifício Sociológico de Pierre Bourdieu <i>Ione Ribeiro Valle</i> _____	98
Abordagens Educacionais em Museus de Arte da Cidade de São Paulo Narrativas e Estratégias de Convencimento <i>Mirtes Marins de Oliveira &amp; Maria da Graça Jacintho Setton</i> _____	117

## Parte II

### DAS PESQUISAS SOBRE ESCOLA E CULTURA ESCOLAR

Tradição e Diversidade nas Licenciaturas em Música no Brasil: sobre conflito de códigos e histerese de habitus <i>Marcus Vinícius Medeiros Pereira</i> _____	156
A música no contexto da educação básica nas escolas públicas de Campo Grande, MS <i>Manoel Camara Rasslan</i> _____	183



Aproximações a uma Proposta de História Comparada da Educação em Perspectiva Regional: ensino e escola secundária	
<i>Fernando Vendrame Menezes</i>	207
Colégio Militar de Campo Grande: das Igualdades e Desigualdades como Expressões da (In)Justiça	
<i>Rosana Sant'ana de Morais</i>	223
Projetos de Escola de Tempo Integral em Campo Grande - MS (2008 a 2015): desenvolvimento curricular	
<i>Elio Antonio Ceribola Crespam</i>	254

### Parte III

#### DAS PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO

Documentos Curriculares de Educação Física: a Região Centro-Oeste em Foco	
<i>Christiane Caetano Martins Fernandes</i>	280
Documentos Curriculares Locais nos Ensinos Fundamental e Médio (2008 e 2012): a seleção e distribuição de conhecimentos em matemática	
<i>Heloisa Laura Queiroz Gonçalves da Costa</i>	295
Políticas de Currículo e de Escola para o Ensino Médio: Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2012)	
<i>Aline Rabelo Marques</i>	314
Documentos Curriculares da/para Educação Infantil em Municípios do Mato Grosso do Sul (2008 e 2011)	
<i>Claudilene Lício Dias Chaves</i>	336
Diversidade como Expressão de Justiça Curricular	
<i>Wilcelene Pessoa dos Anjos Dourado Machado</i>	359
Sobre os Autores	380



# TRADIÇÃO E DIVERSIDADE NAS LICENCIATURAS EM MÚSICA NO BRASIL: sobre conflito de códigos e histerese de habitus

*Marcus Vinícius Medeiros Pereira*

## Introdução

O objetivo deste texto é, a partir da análise de discursos constituídos no campo das Licenciaturas em Música e da área de Educação Musical no Brasil, levantar hipóteses acerca da manutenção de seus dilemas curriculares e práticos.

É preciso, de antemão, esclarecer que utilizamos o conceito de campo na perspectiva proposta por Pierre Bourdieu: espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria. Bourdieu (2008, p. 50) afirma ser o campo tanto um campo de forças, “cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos”, quanto um campo de lutas, “no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

Nos limites desta análise, vamos considerar a teia de discursos constituídos no campo das Licenciaturas em Música e da área de Educação Musical, como entende Macedo (2013, p. 437): “uma teia constituída por textos acadêmico-científicos a que temos chamado

teoria, assim como por documentos de política curricular e por sentidos produzidos diariamente”.

Ressalto que será na análise empírica, conduzida após a construção da hipótese de estudo, que o campo poderá ser investigado em sua complexidade de posições, habitus, capitais em jogo, regras, doxas e nomos.

Desta forma, neste momento, serão considerados documentos curriculares das Licenciaturas em Música brasileiros, bem como textos acadêmico-científicos da área de educação musical que abordam questões relativas ao currículo e à diversidade.

Num primeiro momento, apresentam-se os dilemas do campo que se manifestam nos currículos das licenciaturas em música: a seção de conhecimento específico pautada numa política de redistribuição do conhecimento musical legitimado, e a seção do conhecimento pedagógico orientada por uma política de reconhecimento da alteridade, da diversidade, dos “outros saberes musicais”.

Passa-se a apresentar uma possibilidade de análise relacional, a partir da Teoria dos Códigos de Legitimação (MATON, 2010, 2014, 2016) e, operando com esta estrutura teórica, levanta-se a hipótese que conduzirá uma investigação empírica: a análise prévia do campo sugere um “conflito de códigos” entre os habitus dos estudantes, reforçados pela seção do currículo de Licenciatura em Música que trata do conhecimento específico, e aqueles atributos valorizados no campo da educação musical – trabalhados na seção do currículo de formação de professores que trata do conhecimento pedagógico-musical, e esperados nos campos de estágio (escolas de educação básica). Tal conflito explica tanto suas experiências de estranhamento e, algumas vezes, de negação em relação às práticas do campo da educação musical, quanto um efeito de “histerese de habitus” através do qual eles continuam com estratégias que são incompatíveis com as “regras do jogo” no cotidiano da educação básica.

## Dos Discursos sobre Currículo, Educação Musical e Diversidade

Consideraremos aqui os variados problemas sublinhados pelas pesquisas envolvendo, de alguma forma, questões relacionadas ao currículo (no ensino superior e na educação básica), aos conhecimentos musicais, à pedagogia, e à formação de professores.

Como ponto de partida, tomemos a noção de música e educação musical expressa BNCC, em sua terceira versão:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017, p. 154)

Nota-se a preocupação com a diversidade de práticas musicais, e dos conhecimentos nelas mobilizados e produzidos, consideradas nas interações sociais e nos variados domínios das culturas, no plural.

Contudo, a produção da área tem denunciado o peso de práticas tradicionais de ensino de música, baseadas no conhecimento musical ligado à música erudita, naturalizado como conhecimento legítimo, e como sistema de cotação de valores estabelecido por esta prática musical (cf. GREEN, 1988; PEREIRA, 2013, 2014, 2015).

Araújo (2016) corrobora esta afirmação:

Neste sentido, temos no campo dos estudos musicais uma tarefa hercúlea pela frente, pois, como mostram as novas

levas de estudos históricos e antropológicos da música (de base disciplinar expandida e tendo passado por levas críticas a partir de perspectivas feministas, “gueis”, marxistas e outras), a tradição conservatorial ainda possui papel referencial e autorreprodutor dos mitos de dominação aqui referidos, presentes em boa parte, se não na totalidade, das nossas instituições de ensino superior, quer no que tange aos bacharelados (incluídos os de música popular) quer às licenciaturas, algo que se reflete também de modo mais ou menos intenso em abordagens da música em outros campos de saber, redundando numa espécie de interdisciplinaridade conservadora (ARAÚJO, 2016, p. 14).

Em estudo anterior (PEREIRA, 2013), ao comparar projetos pedagógicos de quatro cursos de Licenciatura em Música de instituições brasileiras (UFMG, UFMS, UFSJ e UFRJ), evidenciamos a centralidade ocupada pela música erudita, com grande ênfase na música europeia, especialmente na seção destinada ao conhecimento específico. A semelhança entre as disciplinas dos diferentes cursos é flagrante, apesar de existirem pequenas diferenças: “Ainda que uma música popular autorizada figure nos currículos, as disciplinas que compõem a formação musical do licenciando são organizadas tendo como referência a música erudita ocidental europeia notada” (PEREIRA, 2013, p. 195). Apesar disso, é preciso ressaltar que não há uma prescrição desta estrutura disciplinar nas diretrizes para os cursos de graduação em Música e para os cursos de formação de professores.

Bourdieu (2008, p. 54), tratando das instituições escolares, fala de produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, produtos esses que os educadores se inclinam a desposar os seus valores, com mais ardor, talvez, porque lhe devem o sucesso universitário e social:

É uma cultura aristocrática e sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige. Isso nunca fica tão claro quanto nas relações que os professores mantêm com a linguagem. Pendendo entre um uso carismático da palavra

como encantamento destinado a colocar o aluno em condições de “receber a graça” e um uso tradicional da linguagem universitária como veículo consagrado de uma cultura consagrada, os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros (BOURDIEU, 2008, p. 55-56).

No estudo comparado dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música, afirmamos (PEREIRA, 2013, p. 198) que essa mesma analogia poderia ser feita com a linguagem musical. A notação musical precisa ser entendida como veículo de uma cultura consagrada, preservada pelos conservatórios, que os professores tratam como se fosse compartilhada por todos, não só seu significado, mas também a relação com esses significados. Essa certeza é (ou deveria ser) garantida pela certificação concedida aos alunos pela prova de habilidades específicas e, se não, por disciplinas introdutórias cujo objetivo é aproximar os estudantes desta linguagem.

Note-se, portanto, que a própria linguagem musical se pretende universal, sem que se perceba que ela é um “veículo consagrado de uma cultura consagrada”, a partir da qual se observa e analisa toda e qualquer manifestação musical, submetendo-as aos seus critérios de valor.

Mesmo a noção aparentemente neutra de “música”, que utilizamos para todos os fenômenos do universo sonoro de maneira indiscriminada, assumindo-a como fenômeno universal, precisa ser desnaturalizada:

Outro problema central que permeia as discussões do campo desde há muito tempo, diz respeito ao próprio objeto “música”, que, como dizia Alan Merriam em sua obra seminal *The anthropology of music* (1964), talvez não fosse tão universal quanto ainda se pensava até então, mas, sim, de ocorrência relativamente mais restrita, em termos de tempo e espaço, que os complexos fenômenos referidos ao

universo sonoro estudados por etnomusicólogos nos mais diversos contextos sociais mundo afora, fenômenos esses enquadrados como objetos de pesquisa no domínio dito “artístico”, mas que muitas vezes não permitem sua tradução como “arte” ou sua separação em subdomínios como “música”, “artes cênicas”, “artes visuais”, etc. Ou seja, “música”, termo que tantos utilizam até hoje como se universal fosse, seria tão somente um termo criado em determinado contexto ocidental, porém de aplicação muitas vezes precária, impositiva e/ou mesmo violenta a outras práticas e saberes, que quase sempre subvertem os domínios estanques do quadro kantiano das artes. Assim, a aparentemente neutra categoria “música”, (...) tem levado à redução de culturas tidas como subalternas ao termos de outras, que se impuseram às primeiras como superiores, podendo redundar até mesmo no apagamento intelectual e físico-material de quaisquer diferenças significativas de visões de mundo subalternas após sua tradução àquelas pretensamente superiores (ARAÚJO, 2016, p. 8-9).

Logo, depreende-se que o conhecimento específico em música no ensino superior brasileiro privilegia a música erudita ocidental, estruturando-se de maneira semelhante (se não igual) no rol de disciplinas como Percepção Musical, Análise Musical, Harmonia, História da Música e Contraponto.

Os documentos curriculares mostram que:

A formação musical, de caráter específico, apresenta-se como uma estrutura muito semelhante nas propostas analisadas [UFMG, UFMS, UFSJ, UFRJ]. Todos pensam esta formação a partir de disciplinas que trabalham a notação musical associada à percepção auditiva, disciplinas de prática instrumental, vocal e de regência, além de disciplinas que ‘pensam’ a música, que informam a prática musical. Essa formação específica guarda, em si, a estrutura disciplinar institucionalizada pelo conservatório e que foi inserida na universidade com a anexação do Instituto Nacional de Música (PEREIRA, 2013, p. 230).

Como afirmado anteriormente, é certo que há pequenas diferenças individuais em cada uma das propostas analisadas, bem como

em outras propostas curriculares no país, mas a estrutura básica de formação específica em música é mantida. E, apesar de haver disciplinas que se relacionam com práticas de música popular (como Arranjo, Improvisação e Prática de Conjunto), essa estrutura apresenta uma ligação estreita com a música notada ocidental europeia. É uma estrutura que predispõe à seleção cultural desse tipo de música, e à crença da superioridade dessa seleção frente às outras manifestações musicais/culturais. Estas ocupam uma posição periférica nos currículos, em caráter de concessão, de curiosidade, de conhecimento exótico (PEREIRA, 2013, p. 232).

Cruzando esta análise com as publicações do campo a respeito do conhecimento musical e mesmo sobre outros documentos curriculares (prescritos e apresentados aos professores na forma de livros didáticos), podemos notar a forte presença deste pensamento tradicional.

Romanelli (2016, p. 485), considera ser um dilema, em se tratando da construção de uma Base Nacional Comum Curricular, apresentar conteúdos específicos de Música no documento – ainda que na forma de competências: o próprio documento (BRASIL, 2017, p. 15) assume a competência como o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação. O autor destaca o peso da tradição conservatorial na definição destes conhecimentos/conteúdos, fundamentando-a nos elementos estruturantes do som e da música: os chamados parâmetros sonoros.

Ao analisar o currículo apresentado aos professores em livros didáticos (PEREIRA, 2016 e 2017), destacamos a centralidade que estes parâmetros sonoros ocupam na seleção curricular operada nestes livros ao longo da história do ensino de música no Brasil, com destaque para sua permanência mesmo nas coleções aprovadas em editais recentes do Programa Nacional do Livro Didático.

França (2006, p. 70) já denunciava “(...) programas de educação musical resumidos aos tradicionais ‘parâmetros’ musicais (leia-se: altura, duração, timbre, intensidade), tidos como ponto de partida e chegada de todo um trabalho de percepção, raramente musical”.



Na Colômbia, Delgado (2007, p. 5), ao refletir sobre o bambuco e os saberes mestiços, denuncia que, mais além do que os prejuízos raciais envolvidos, a intenção de se “branquear” uma tradição musical surgiu da impossibilidade colonial de aceder a epistemes que não eram de todo europeias: as músicas mestiças, como o bambuco, encarnavam uma mescla de saberes musicais europeus com outros indígenas e/ou africanos, resultaram na produção de saberes que simplesmente não se encaixavam dentro dos parâmetros reconhecidos como absolutos, objetivos e científicos. Tal fato acabou por entorpecer, por décadas, um estudo sistemático e profundo do gênero e de seu repertório.

Além disso, a autora afirma que, para além das bases econômicas da ideia de “raça”, esta é uma “(...) categoria epistêmica e de controle de conhecimento e da intersubjetividade: a colonialidade do poder não somente classifica os seres humanos em escala de inferior a superior de acordo com sua raça, mas também ordena os conhecimentos e as maneiras de saber daqueles de quem classifica” (DELGADO, 2007, p. 5).

É possível fazer um paralelo com as “outras” músicas e formas de conhecimento musical no Brasil: o conhecimento que o homem branco produz é geralmente classificado como “científico”, “objetivo” e “racional”, enquanto que aquele produzido por homens de cor (ou mulheres) é “mágico”, “subjetivo” e “irracional” (DELGADO, 2007, p. 5) e não é preciso muito esforço analítico para descobrir qual deles é selecionado nos documentos curriculares.

Pesquisas que tratam do desenvolvimento profissional de professores de música, no exercício de sua função docente, apontam dificuldades destes profissionais na ordenação de tarefas e ações, na escolha dos procedimentos a adotar, na ordenação e sequenciação dos conteúdos, no modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos (DEL-BEN, 2012, p. 58).

Do ponto de vista da formação do professor de música, Pires (2015), ao analisar a proposta curricular dos cursos de licenciatura

ra em música de Minas Gerais, salienta que a maioria dos currículos apresenta uma ênfase no conhecimento do conteúdo, isto é, no conhecimento específico musical, em detrimento do conhecimento pedagógico e do conhecimento pedagógico-musical, resultando, segundo a autora, numa hierarquização dos conhecimentos e, implicitamente, reforçando a concepção de que “para ser professor de música tem que ser músico instrumentista, tem que saber música. Logo, o professor de música é o profissional de um saber (o saber musical) mais do que de uma função de ensinar música a alguém” (PIRES, 2015, p. 290).

Aróstegui et al (2015) mostram que os debates políticos em torno da diversidade não estão influenciando a reforma dos cursos de formação de professores, “[...] centrados como estão fundamentalmente nas denominadas metodologias musicais ativas: o que quer dizer, em capacitar os professores para desenhar um processo de ensino motivador para os alunos, de um mesmo modo para todo mundo e com os mesmos conteúdos” (ARÓSTEGUI et al., 2015, p. 29, tradução e grifos meus).

Por sua vez, Adeogun (2015), refletindo sobre os currículos de formação de professores na Nigéria, afirma que, como estes currículos são construídos a partir de paradigmas exógenos, eles não conseguem fazer do professor de música nigeriano um real agente de mudança. Para o autor, o problema é que enquanto a nação nigeriana, através de sua políticas educativas e culturais, pede que a moderna educação musical seja sensível às necessidades legítimas das grandes massas do povo nigeriano, sua teoria e prática nas escolas e universidades permanecem exógenas e elitistas. Dessa forma, como estas práticas continuam a induzir os nigerianos a uma alienação cultural, elas se tornam inapropriadas e irrelevantes.

Debates sobre a questão da diversidade cultural (seja especificamente no campo da música ou de forma mais geral e ampla, bem como questões relativas à cultura dos alunos, da escola, do país e da América Latina), são frequentes na área da Educação Musical – nas

publicações e nas temáticas de seus congressos – geralmente criticando posturas monoculturais, eurocêntricas e, algumas vezes, certo controle (praticamente um processo de civilização) do gosto dos alunos (PEREIRA, 2017b, p. 27).

Ao analisar a produção acadêmica sobre currículo, diversidade e educação musical na Revista da ABEM, desde sua primeira edição em 1992 até 2015, destacamos que:

Em relação à diversidade, vinte e quatro artigos dedicaram-se, direta ou indiretamente, a esta discussão. Podemos destacar, dentre estes textos: as reflexões em torno de currículos e práticas de ensino que valorizem a diversidade (ARROYO, 2000 e PENNA, 2003), a diversidade como ponto de partida para a construção de conhecimento musical e da visão de mundo dos estudantes (FREIRE, 2001), reflexões sobre a educação musical diante da diversidade (PENNA, 2005, 2006 e 2008; FIGUEIREDO, 2005; OLIVEIRA, 2006; KLEBER, 2006; LAZZARIN, 2006 e 2008; RIBEIRO, 2008; NZEWI, 2012; SOUZA, 2013); constatação da diversidade de contextos e práticas musicais e suas implicações para a educação musical (SANTOS, 2005; LUEDY, 2006; ARROYO, 2015), discussão da formação de professores diante da diversidade (ALMEIDA, 2010; RIBEIRO, 2008), reflexões sobre a diversidade sociocultural latino-americana (SOUZA, 2007; FREGA, 2007 e ILARI, 2007), entre outros (PEREIRA, 2017b, p. 31).

Todavia, muitas vezes, é possível perceber uma ênfase na diversidade de repertório – ou seja, de produtos –, enquanto que a diversidade de processos (diferentes formas de fazer, compreender, explicar, atribuir/construir significados e teorizar sobre música) não recebe grande destaque. Pode-se ligar esta ênfase ao predomínio de uma visão influenciada pela educação estética que, muitas vezes, preocupa-se com a ampliação de repertórios e com a valorização do repertório trazido à escola pelos alunos. Assim, os textos parecem assumir a existência de uma única gramática musical, ligada às práticas musicais ocidentais, a partir da qual seria possível analisar todos os fenômenos do universo sonoro.

O elevado número de publicações, bem como a qualidade e pertinência do debate suscitado, demonstra que o campo da educação musical tem considerado a questão da diversidade, e que alguma mudança – talvez ainda tímida – já se esboça no horizonte de nossas práticas e concepções. Entretanto, é fundamental que esse horizonte se amplie e abarque a seleção curricular, para além da seleção de repertório:

Esta ampliação de horizontes envolve, necessariamente, não apenas reconhecer a diversidade, mas calibrar olhos e ouvidos e transcender a atenção aos produtos, caminhando em direção ao reconhecimento, compreensão e trabalho com os diversos processos de relação com música, bem como de sistematização, de significação e de teorização sobre música em/por diferentes grupos socioculturais. Torna-se necessário, portanto, ver “os outros” sem procurar encaixá-los (e a seus produtos e processos) em nossos esquemas, e ouvir não somente a música que produzem e com a qual se relacionam, mas ouvi-los falar sobre ela, conhecer suas concepções, significações e sistematizações do que consideram como conhecimento musical (PEREIRA, 2017b, p. 32).

A empiria tem mostrado como outras práticas têm se materializado no dia a dia dos cursos de licenciatura, nas e, principalmente, para além das prescrições, evidenciando a presença de outras músicas, de outros saberes, de outros processos – especialmente em disciplinas relacionadas à educação musical.

Pode-se supor que o conhecimento específico musical seja selecionado a partir da política de redistribuição do conhecimento legitimado no campo artístico, ligado ao *nomos* da “arte pela arte”. Enquanto que, por outro lado, as políticas de reconhecimento estejam ligadas a práticas legitimadas pelas discussões mais próximas do campo educativo.

Silva (2018, p. 8), a partir da leitura da filósofa norte-americana Nancy Fraser, nota a existência de uma polarização entre políticas

curriculares de redistribuição – com foco no acesso ao conhecimento para todos; e de reconhecimento – enfatizando as diferenças culturais e o atendimento às demandas dos estudantes.

É possível fazer um paralelo para a situação curricular em música: as práticas conservatoriais, ligadas à tradição da música erudita, trabalhariam numa lógica de redistribuição, ou seja, de garantir o acesso aos estudantes ao que se considera “o melhor conhecimento possível” (YOUNG, 2013). Esse “melhor conhecimento possível”, ao que tudo indica, seria, no âmbito de práticas mais tradicionais, aquele ligado à música erudita.

Por outro lado, as práticas curriculares ligadas às perspectivas contemporâneas de educação musical, trabalhariam na lógica do reconhecimento de uma natureza social do conhecimento, do reconhecimento das diferenças culturais, de outros saberes e práticas possíveis – ao lado, mas também além da música erudita.

Nota-se, portanto, certa fragmentação do campo: seus discursos são tomados isoladamente, e não tem conseguido impacto substantivo no desenho curricular das licenciaturas em música – bem como nas práticas e concepções de alguns professores e estudantes. Nesta perspectiva, Lamont e Maton (2010, p. 63) apontam que

Tomados como um todo, os estudos existentes mostram que os desafios a serem enfrentados pela educação musical são multifacetados, mas, embora a pesquisa existente ofereça uma série de ideias para resolver problemas específicos, o campo ainda está fragmentado. Temos muitos pedaços do quebra-cabeça, mas não somos capazes de reuni-los.

Na tentativa de reunir os pedaços deste quebra-cabeças, em diálogo com as proposições de Maton (2010), propomos analisar o campo curricular de forma diferente, explorando não só o conhecimento selecionado e distribuído, mas as pessoas (conhecedores – *knowers*) e, além disso, considerar os habitus destas pessoas, bem como aqueles privilegiados pelo campo, exercitando uma análise relacional.

## Uma Análise Relacional

Maton (2018, p. 251) ressalta que, na abordagem de Bourdieu, “o relacional” tem dimensões horizontais e verticais:

Primeiro, Bourdieu (1990: 52-65) considerou a prática como decorrente das relações entre “duas histórias” ou lógicas evolutivas: as disposições dos agentes (“habitus”) e as posições que ocupam (em virtude de seu “capital”) dentro de uma sistema evolutivo (“campo”). Conforme ilustrado pela fórmula ‘[(habitus) (capital)] + campo = prática’ (Bourdieu 1986: 101), isso relaciona horizontalmente conceitos, oferecendo uma correção para contos que exploram apenas os atributos dos agentes ou seus contextos sociais. Em segundo lugar, ainda de acordo com Maton (no prelo), cada uma dessas lógicas é ela própria concebida relacionalmente: as disposições de um agente (habitus) são entendidas como uma estrutura entre uma variedade de estruturas possíveis; e as posições são exploradas em termos de status e recursos de um agente (capital) em relação aos de outros agentes dentro de um universo social estruturado (campo) que é definido em relação a outros universos sociais. Isto é levar campo, capital, habitus e prática separadamente e relacionar verticalmente a estrutura específica de cada uma com outras estruturas possíveis.

Em outras palavras, segundo Maton (2018), Bourdieu enfatiza a necessidade de analisar os princípios organizacionais subjacentes às realizações empíricas de cada conceito, onde a configuração específica desses princípios (sua “estrutura”) deriva suas características das relações com outras configurações possíveis. Compreender ambas as dimensões horizontal e vertical do pensamento relacional é crucial para alcançar a “revolução mental” de Bourdieu e adquirir seu “novo olhar”.

Na tentativa de oferecer ferramentas conceituais que permitam a análise relacional, Maton (2010, 2014) propõe a Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT, em inglês) como um referencial sociológico onde, entre outros, propõe um diálogo entre a teoria dos campos, de Pierre Bourdieu, e a teoria dos códigos, de Basil Bernstein.

A estrutura teórica proposta por Maton (2010, 2014) permite que a pesquisa vá além da superfície das situações empíricas, explorando seus princípios ou códigos de organização. Os objetivos da TCL são acessar os “códigos genéticos” das práticas, para revelar as regras fundamentais do jogo, ou as bases de conquista (legitimação) de diferentes contextos, as maneiras como eles se desenvolvem ao longo do tempo, o que eles permitem e constroem, e como eles se relacionam com as disposições que os atores trazem para estes contextos.

A LCT considera a educação como campos de luta onde as crenças e ações dos atores representam reivindicações concorrentes de legitimidade ou o do que deve ser considerado a medida de desempenho dentro desse campo. Essas “línguas de legitimação” são analisadas em termos de seus “códigos de legitimação”, que são seus princípios estruturantes subjacentes (MATON, 2000).

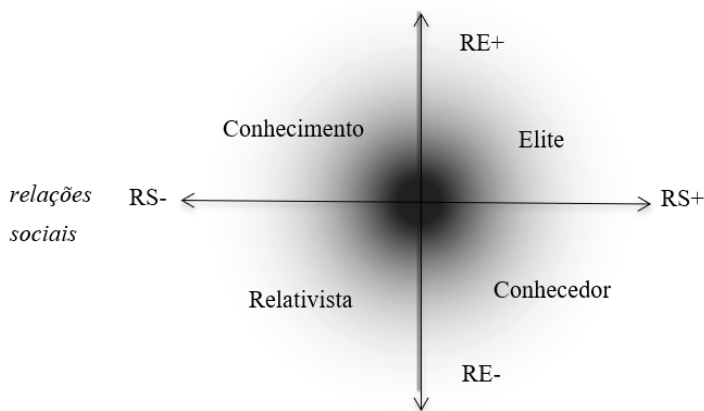
Conforme o autor explica, a LCT compreende um conjunto multidimensional de ferramentas conceituais. Cada dimensão inclui conceitos para analisar um conjunto particular de princípios organizacionais como uma espécie de *código de legitimação*. Essas dimensões são “simultâneas”: não exploram objetos de estudo diferentes, mas sim princípios organizacionais diferentes que podem sustentar o mesmo objeto. Desta forma, Maton (2018) argumenta que os estudos empíricos geralmente adotam mais de uma dimensão na análise. Nos limites deste texto, com o intuito de revelar princípios relacionais subjacentes a disposições, posições e práticas, propomos o exercício em torno de uma dimensão: a Especialização, dando continuidade às análises iniciadas anteriormente.

A dimensão da Especialização refere-se à base do carácter distintivo, da autoridade e do status, ou “o que torna os atores, os discursos e as práticas especiais ou legítimos” (MATON, 2007, p.98).

A base da Especialização na LCT é a noção de que práticas e contextos educacionais não estabelecem simplesmente o que é válido saber e como, mas também estabelecem quem é um ator ideal (aluno

ou professor). Ou seja, cada prática ou atestação de conhecimento é feito por alguém (o sujeito) e é sobre ou orientado para algo (o objeto). Assim, sempre há relações com um objeto (“relações epistêmicas” ou RE) e relações com um sujeito (“relações sociais” ou RS) quando as práticas e atestações de conhecimento são feitas. Cada uma dessas relações coexistentes, mas analiticamente distintas, pode ser mais forte ou fracamente classificada. Ou seja, cada relação pode ser mais forte (+) ou fracamente (-) enfatizada como base de práticas ou atestações de conhecimento. Juntas, essas duas forças relativas compreendem o “código de legitimação da especialização” (RE +/-, RS +/-). Na Figura 1, os dois contínuos de forças podem ser visualizados como eixos do *plano de especialização*, um espaço topológico com quatro códigos principais:

Figura 1: Plano de especialização



Fonte: Traduzido de Maton (2018, p. 5)

Cada relação pode ser mais fortemente (+) ou mais fracamente (-) enfatizada como a base da legitimação, neste caso particular, no campo do currículo em música. Estas duas forças podem variar independentemente para gerar *códigos de especialização* (RE+/-, RS+/-). Conforme demonstrado na Figura 1, os dois contínuos de forças podem ser visualizados como eixos do *plano de especialização*, um espaço topológico com quatro códigos principais:



- *Códigos de conhecimento* (RE+, RS-), onde a posse de conhecimentos especializados, de princípios ou procedimentos específicos de objetos de estudo é enfatizada como a base de sucesso e os atributos dos agentes são minimizados;
- *Códigos de Conhecedores* (RE-, RS+), onde o conhecimento e os objetos especializados são minimizados e os atributos dos agentes são enfatizados como medidas de sucesso; sejam vistas como inatas (por exemplo, “talento natural”), cultivadas (por exemplo, “gosto”) ou sociais (por exemplo, a partir da teoria do ponto de vista);
- *Códigos de Elite* (RE+, RS+), onde a legitimidade é baseada em ambos, a posse de conhecimento especializado e o fato de ser “o tipo certo de conhecedor” – o termo “elite” não significa necessariamente algo socialmente exclusivo, mas sim a posse de conhecimentos legítimos bem como atributos legítimos de conhecedores (LAMONT, MATON, 2010, p. 66); e
- *Código Relativista* (RE-, RS-), onde a legitimidade não é determinada nem pelo conhecimento especializado nem pelos atributos do conhecedor – “qualquer coisa serve”.

Para entender esses conceitos nos termos da teoria bourdieusiana dos campos, Maton (2018, p. 256) considera a descrição de Bourdieu de “topologia social”:

(...) o mundo social pode ser representado na forma de um espaço (multidimensional) construído com base em princípios de diferenciação ou distribuição constituídos pelo conjunto de propriedades ativas no universo social sob consideração, isto é, capaz de conferir força ou poder em seu possuidor nesse universo. Agentes e grupos de agentes são assim definidos por suas *posições relativas* neste espaço. (BOURDIEU, 1991 *apud* MATON, 2018, p. 256, grifos no original)

Segundo o autor, a especialização permite visualizar uma dimensão desse espaço a partir do plano de especialização (Figura 1) em que

os agentes ocupam posições relacionais. Maton (2018) explica que os códigos de especialização são um dos conjuntos de “princípios de diferenciação” que constroem o universo social. O plano de especialização descreve toda a gama de possíveis posições que poderiam ser ocupadas. Os códigos de especialização específicos que estão “ativos no universo social” são determinados por pesquisas empíricas. Bourdieu descreve tais universos sociais como “campos de forças”, e os códigos de especialização conceitualizam uma dimensão das forças que constituem campos. Como esclarecem Lamont e Maton (2010, p. 64), os códigos definem “as regras do jogo”. Eles são capazes de “conferir força ou poder ao seu possuidor”: um código dominante é tanto privilegiado (tem prioridade) quanto “privilegiador” (confere poder aos seus possuidores). Consequentemente, os agentes tentam maximizar suas posições assegurando que seus próprios códigos sejam dominantes no universo social.

Em suma, a base de legitimidade para cada código é: o que você conhece (códigos de conhecimento), o tipo de conhecedor que você é (códigos de conhecedores), ambos (códigos de elite) ou nenhum deles (códigos relativistas) (LAMONT, MATON, 2010, p. 64).

Procurando utilizar a teoria para explicar os dilemas apresentados no início deste texto, podemos dizer que a seção de conhecimentos específicos em Música dos currículos das Licenciaturas estaria baseada na sistematização erudita ocidental, que tem suas bases de legitimação em um tipo de conhecimento musical específico, e requer habilidades musicais específicas dos agentes: o conhecimento e as habilidades selecionados e cultivados pelos conservatórios, legitimados e naturalizados com o passar dos anos. Para alcançar posições dominantes neste campo importa, portanto, o conhecimento musical erudito e as habilidades específicas a ele relacionadas (atributos específicos dos agentes), portanto, o código de legitimação é o *código de elite* (RE+, RS+).

Desta maneira, indivíduos inseridos neste campo musical têm seus habitus estruturados a partir da incorporação de disposições relativas à regra dominante no campo artístico (a *doxa*), constituindo aquilo que chamei de *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013).

Entretanto, é possível notar que o código dominante pode variar entre os diferentes grupos de disciplinas se considerarmos as disciplinas e práticas especialmente da seção de conhecimentos pedagógico-musicais dos currículos, bem como os discursos da área de Educação Musical. A impressão que se tem é que há uma forte classificação (BERNSTEIN, 1990) – uma fronteira rígida – entre eixos de disciplinas voltadas ao conhecimento específico, cujo código dominante é o código do conhecimento ligado às práticas eruditas; e os eixos de disciplinas pedagógicas e pedagógico-musicais. Estas fronteiras, inclusive, parecem constituir-se como muros físicos que separam os professores que atuam nestas áreas.

De acordo com os estudos elencados anteriormente, discursos da área da educação musical contemporânea apelam para que a atenção se volte para a diversidade – e ressalta-se que não apenas de produtos, mas de processos e saberes. Tais discursos indicam uma preocupação com o desenvolvimento (incorporação) de atributos dos futuros professores, peças chave para a mudança:

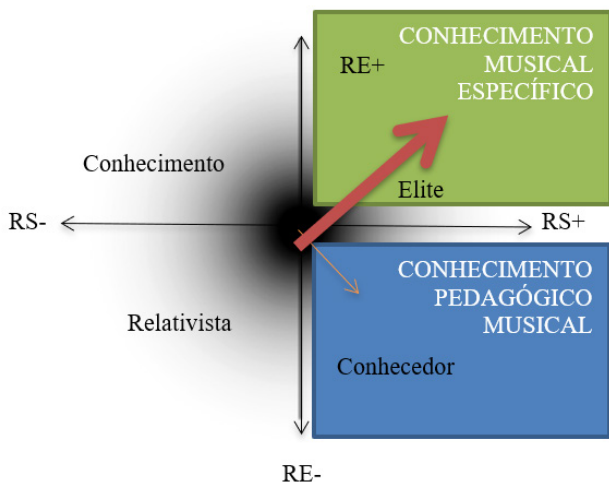
Sem a sua preparação adequada, os problemas de tradução de política musical em ação, de princípios em práticas; os problemas de desenvolvimento, interpretação, distribuição e melhoria do currículo musical; os problemas de preservação e atualização do conhecimento musical; os problemas de estudar, pesquisar e refinar os processos de ensino e aprendizagem de música não podem ser resolvidos de forma adequada. Em suma, o valor da vida de qualquer sistema de educação musical, tradicional ou moderna, depende, em última análise, da qualidade dos professores de música” (ADEOGUN, 2015, p.1).

O discurso da Educação Musical contemporânea afirma ser preciso focar, portanto, na construção de posturas do futuro professor que favoreçam a mudança, especialmente a de pesquisar, estudar e refinar processos de ensino e aprendizagem a partir da diversidade trazida para a sala de aula pelos alunos.

Parece, portanto, que o foco estaria nos atributos esperados do futuro professor: os conhecimentos não seriam prescritos previamente, mas construídos a partir dos sujeitos e das experiências que se dão nos diferentes encontros que ocorrem nas diferentes aulas de música. Por conseguinte, os eixos pedagógico e pedagógico musical tendem a assumir como código dominante o código do conhecedor (RE-, RS+).

Estamos diante de um cenário onde o jogo de forças se apresenta de maneira fortemente desigual, uma vez que a história do campo artístico e educativo-musical é marcado por uma ênfase no código do conhecimento ligado à música erudita (com conhecimentos sistematizados de maneira específica, requerendo habilidades também específicas):

Figura 2: Forças em disputa no campo curricular musical



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em síntese: temos um seção de conhecimento específico musical cujo código de legitimação (o código que dispõe as regras do jogo, determinando as mais altas posições relativas no interior do campo) é o *código de elite*, um código que privilegia um conhecimento musical específico, atrelado a habilidades musicais específicas dos agentes, ligadas ao universo da música erudita.

Já a seção de conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais, marcados pelos discursos e práticas da área da educação musical, tende a trabalhar numa lógica que legitima olhares socialmente localizados, privilegiando não um único conhecimento como legítimo, universal e descontextualizado, mas a construção de posturas (inculcação de disposições) diante da diversidade de conhecimentos e saberes musicais.

Experiências empíricas nos permitem supor que o *habitus* dos professores em formação, e mesmo de professores já formados (sejam iniciantes ou experientes), tem o potencial de ser fortemente marcado pela música erudita (próximos de um *habitus conservatorial*, portanto, devido a suas possíveis trajetórias educativo-musicais). Ao ingressarem no curso de Licenciatura, este *habitus* seria reforçado pelos estudos proporcionados pela seção de conhecimento específico musical.

Quando em contato com as propostas contemporâneas de educação musical – seja nas disciplinas da seção de conhecimento pedagógico-musical, seja nas práticas de ensino, estágios ou iniciação profissional) – defrontam-se com um campo cujos princípios subjacentes são orientados pelo *código do conhecedor*.

Licenciandos com disposições conservatoriais, orientadas por um código de elite, ocupando posições num campo orientado por um código do conhecedor criam um potencial para aquilo que Maton (2018, p. 257) chama de “conflito de códigos”. Como este autor reforça, a experiência dos agentes é mediada pelos códigos de seus *habitus*.

Assim, os licenciandos tendem a perceber (a partir de suas disposições incorporadas na forma de *habitus*, uma vez que estes, para Bourdieu, estruturam e filtram a percepção dos agentes) a lógica do campo pedagógico-musical, e suas propostas pautadas na educação musical contemporânea, como marcadas por um *código relativista* (RE-, RS-).

A percepção do campo educativo musical por estes agentes, cujo conhecimento e habilidades musicais específicos que julgavam válidos não atendem às demandas da realidade das disciplinas pe-

dagógicas e mesmo da sala de aula na educação básica – julgamento reforçado pelas disciplinas de formação musical específica dos cursos de Licenciatura em Música, e mesmo pelo senso comum –, é a de um espaço onde tudo vale, e onde qualquer coisa serve. Os licenciandos não conseguem, nesta esteira, perceber as regras do jogo deste campo educativo musical: não conseguem compreender a proposta de construção de conhecimentos e de aprimoramento das habilidades a partir dos alunos – seja nas disciplinas pedagógico-musicais, seja em sua atuação nos campos de estágio na educação básica – pois seu *habitus* não os permitem enxergar outra possibilidade de conhecimento e habilidades legítimos que não aqueles enraizados e incorporados ao longo de sua formação.

Como sua ideia de currículo é baseada na seleção de conhecimentos e competências específicas, a visão que se lhes apresenta aos olhos é a de um relativismo subjetivista: “(...) a noção de que não há nada além dos diferentes saberes subjetivos de um potencial número infinito de diferentes conhecedores” (MATON, 2010, p. 175).

Sem conseguir perceber as novas regras do jogo que estão sendo propostas, estes futuros professores sentem-se como “peixes fora d’água”. Como explica Maton (2018, p. 265): “(...) seu código de *habitus* não só entrou em choque com o código do ambiente [do campo], mas também tornou suas regras do jogo invisíveis, deixando-os boiando”.

Desta forma, os licenciandos (e, por que não dizer, a sociedade) acabam por lançar mão de seus velhos *habitus*. Diante de um campo assustadora e ameaçadoramente tido como relativista, utilizam-se do recurso de que dispõem: orientam suas práticas a partir de seu *habitus conservatorial*, e acabam por perpetuar a lógica dominante do campo.

Empregando o vocabulário bourdieusiano, ocorre uma *hysteresis* do *habitus*: (...) uma defasagem estrutural entre as ocasiões e as disposições, ou seja, as categorias de percepção e de apreciação ficar[am] mal ajustadas às possibilidades objetivas do funcionamento de um

campo porque o entorno com o qual se confrontam [é] demasiado distante daquele com o qual se ajustam (MEDEIROS, 2017, p. 229).

Maton (2018) observa um cenário semelhante na pesquisa empreendida com estudantes chineses num ambiente online de uma universidade australiana. E explica que a LCT pode adicionar códigos a cada elemento da fórmula bourdeusiana [(habitus)(capital) + campo = prática]. No exercício aqui empreendido, pode-se sintetizar os resultados encontrados da seguinte forma:

[código de elite (habitus e capital) + posição num código do conhecedor = experiências de um código relativista + estratégias do código de elite]

## Notas Finais

Uma atitude analítica realmente relacional, como propõe Maton a partir de sua Teoria dos Códigos de Legitimação, permite-nos, portanto, não somente descrever a manutenção de práticas conservadoras em meio a tantos discursos contrários enunciados por estudiosos da educação musical contemporânea. Por outro lado, é possível explicar de maneira mais holística o fenômeno desta manutenção, evidenciando o choque de códigos que pode estar ocorrendo nos espaços escolares.

Contudo, é fundamental que sejam empreendidas pesquisas empíricas envolvendo análises documentais, entrevistas de aprofundamento, observações sistemáticas e outras formas de coleta de dados que possam endossar este exercício teórico aqui empreendido.

O primeiro exercício de análise empírica será realizado no âmbito do curso de Licenciatura em Música da UFJF, onde licenciandos participarão de grupos focais, professores universitários serão entrevistados e documentos curriculares e planejamentos de aulas e disciplinas serão compulsados.

Diante do exposto ao longo deste capítulo, é possível considerar que a mudança real não depende de inovações isoladas, segmenta-

das, como as alterações curriculares – principalmente com a construção de uma base nacional comum curricular baseada em competências e conhecimentos específicos.

Este exercício teórico sugere ser inútil e infrutífero a educação musical continuar lutando sozinha por mudanças. Em outras palavras: as mudanças que podem ser observadas parecem estar confinadas do lado do muro daqueles que trabalham com a área pedagógica dos cursos de licenciatura, e com a produção de conhecimento em educação musical. Sem que diálogos ocorram, sem que nos muros sejam abertas frestas, e posteriormente janelas e portas, códigos de legitimação dos campos não irão mudar, bem como disposições tradicionais arraigadas que orientam percepções e estratégias de ação dos agentes.

Parafraçando Adeogun (2015, p. 7), nós precisamos de uma abordagem interdisciplinar, de fronteiras menos rígidas, de muros com portas abertas entre as pessoas, para que, individualmente, cada um de nós, cada seção do currículo, possa ser vista como que cantando uma música diferente. Mas, coletivamente, estejamos reunidos harmoniosamente.

A alternativa que ora proponho é que se construa um currículo cuja lógica e princípios não sejam legitimados por um conhecimento específico, mas pela possibilidade de criação de uma postura diante dos diversos conhecimentos, habitus, lógicas e práticas musicais. Um currículo que se guie pelas pessoas com ele envolvidas, que permita a descoberta, redescoberta, criação e recriação de possibilidades de conhecimentos.

Não se trata de relativismo subjetivista, que pode ser o resultado de um currículo culturalmente construído baseado numa miríade de conhecimentos, mas de trazer os agentes, as pessoas para o centro do debate. É imperioso ressaltar que nada impede que quem assim desejar possa se especializar nesta ou naquela prática musical, seja fora da escola ou mesmo em classes ou projetos especiais.



É forçoso reconhecer que tal ideia não é simples ou fácil de ser posta em prática, principalmente por que o respeito e o trabalho com a diversidade vai de encontro à lógica de um mercado educacional, impedindo a avaliação nacional da forma como ela tem sido feita e pensada, numa perspectiva homogeneizante e pretensamente comum.

Mais do que oferecer conhecimentos, o desejo é de que se possibilite às pessoas que participem ativamente das múltiplas e variadas práticas musicais. Seja ouvindo, tocando, criando, ou refletindo de forma crítica e qualificada. Desta forma, para além de uma educação musical de qualidade, estaremos propiciando uma formação cidadã, democrática e mais justa e humana.

## Referências

ADEOGUN, Adebowale Oluranti. Reconceptualizing the Music Teacher Education Curriculum for the Colleges of Education in Nigeria. *SAGE Open*, v. 5, n. 2, p. 1 - 12, 2015.

ARAÚJO, Samuel. O campo da etnomusicologia brasileira: formação, diálogos e comprometimento político. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (Orgs.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 7 – 18.

ARÓSTEGUI, José Luis; LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *Revista da ABEM, Londrina*, v. 23, n. 35, p. 24-34, jul.-dez 2015.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. São Paulo: Vozes, 1990.

BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Polity, 1991.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**, 3a versão. Brasília: MEC, 2017.

CAREY, J. *What Good Are the Arts?* London: Faber, 2005.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, 2012.

DELGADO, Carolina Santamaría. El bambuco, los saberes mestizos y la academia: Un análisis histórico de la persistencia de la colonialidad en los estudios musicales latinoamericanos. *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana*, Vol. 28, No. 1 (Spring - Summer, 2007), pp. 1-23.

FRANÇA, Cecília C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.

GAULKE, Tamar G. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 1, p. 91-104, 2013.

GREEN, Lucy. *Music on Deaf Years – Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.

LAMONT, Alexandra; MATON, Karl. Unpopular Music: Beliefs and Behaviours towards Music in Education. In: WRIGHT, Ruth. (ed.) *Sociology and Music Education (SEMPRE Studies in the Psychology of Music)*, Basingstoke: Ashgate, 2010.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

MATON, K. Languages of Legitimation: The structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims. *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), 147–167, 2000.

MATON, K. Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 87–108). London: Continuum, 2007.

MATON, K. Canons and Progress in the Arts and Humanities: Knowers and Gazes. In: MATON, K.; MOORE, R. *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education – Coalitions of the Mind*.

New York, London: Continuum International Publishing Group, 2010, pp. 154 – 190.

MATON K. Thinking like Bourdieu: Completing the mental revolution with Legitimation Code Theory. In: ALBRIGHT, J., HARTMAN, D. & WIDIN, J. (eds) *Bourdieu's Field Theory and the Social Sciences*. London: Palgrave Macmillan, 2018, p. 249 – 268.

MEDEIROS, Cristina Carla Cardoso de. Hysteresis. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula, MEDEIROS, Cristina de. (Orgs). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, pp. 228 – 229.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PEREIRA, Marcus V. M. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. . *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, pp. 90-103, jan.jun. 2014.

PEREIRA, Marcus V. M. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. *Revista Arteriais*, Belém, v. 1, n. 1, pp. 119 - 123, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v.24, n.37, pp. 17-34, jul.dez. 2016.

PEREIRA, Marcus V. M. Música, Currículo e Educação do Campo: Uma análise de livros didáticos de Arte aprovados no PNLD Campo 2016. Intermeio, Campo Grande, v. 23, n. 45, jan.jun 2017a.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Sobre música e diversidade das relações entre currículo e a construção de uma cultura comum. IN: BUSCACIO, Cesar Maia; MELO, Edésio de Lara, BUARQUE, Virgínia. *Pesquisa em Música em diálogo interdisciplinar: ensino-aprendizagem, memórias e linguagens*. Ouro Preto: UFOP, 2017b.

PIRES, Nair. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no pibid música**. 2015, 313 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Falando sobre a Arte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Um ponto de vista da Educação Musical. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, set./dez. 2016.

YOUNG, M. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, M.; PACHECO, J.; SALLES, S. (org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, p. 11-31, 2013.



## SOBRE OS AUTORES

### AUTORES ESTRANGEIROS

#### **António Gomes Ferreira**

Diretor e Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal. Coordenador científico do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (GRUPOEDE, CEIS20). E-mail: antonio@fpce.uc.pt

#### **Antonio Luzón Trujillo**

Docente de Investigação e Inovação em Currículo e Formação, Departamento de Pedagogia, Universidade de Granada, Espanha. Membro do Grupo de Investigación Políticas e Reformas Educativas Contemporâneas. E-mail: aluzon@ugr.es

#### **Lúis Carlos Martins de Almeida Mota**

Docente do Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação Coimbra, Portugal. Investigador integrado do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE), do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), Universidade de Coimbra (UC). E-mail: mudamseostempos@gmail.com

#### **Miguel Pereyra**

Catedrático de Educação Comparada, Departamento de Pedagogia, Universidade de Granada, Espanha. Coordenador Grupo de Investigación Políticas e Reformas Educativas Contemporâneas. E-mail: mpereyra@ugr.es

## AUTORES NACIONAIS

### **Ione Ribeiro Valle**

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade René Descartes - Sorbonne (Paris V) - França. Pós doutora pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS). Docente do Centro de Ciências da Educação (CED), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPE-FESC/CNPq) e do Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu (LAPSB/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq), Nível 1D. E-mail: [ione.valle@pq.cnpq.br](mailto:ione.valle@pq.cnpq.br)

### **Maria da Graça Jacintho Setton**

Doutora em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Livre Docente em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação (USP). Coordenadora do Grupo Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS), desde 2003. E-mail: [gracaset@usp.br](mailto:gracaset@usp.br)

### **Mirtes Marins de Oliveira**

Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação - História, Política, Sociedade -, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós Doutora em Educação pela Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). Docente dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Design, Universidade Anhembi-Morumbi. E-mail: [mirtescmoliveira@gmail.com](mailto:mirtescmoliveira@gmail.com)

## AUTORES FORMADOS/EM FORMAÇÃO PELO OCE

### **Aline Rabelo Marques**

Acadêmica do curso de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: [aline\\_rm1@hotmail.com](mailto:aline_rm1@hotmail.com)

### **Christiane Caetano Martins Fernandes**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista da Fundação de Apoio ao desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado

de Mato Grosso do Sul (FUNDECT MS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE). E-mail: christianecmferrandes@gamil.com

**Claudilene** Lício Dias Chaves

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE). Docente da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Campo Grande - MS. E-mail: claudias.educ@hotmail.com

**Elio Antonio Ceribola Crespam**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). Docente em Artes Visuais na Escola de Tempo Integral de Campo Grande - MS. E-mail: eliocrespam@gmail.com

**Fernando Vendrame Menezes**

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente formador na Gerência do Ensino Fundamental e Médio, da Secretaria Municipal de Educação/SEMED de Campo Grande, MS. E-mail: prof.fernandovendrame@gmail.com

**Heloisa Laura Queiroz Gonçalves da Costa**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente do Instituto de Matemática da mesma Universidade. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). E-mail: heloisa.costa@ufms.br

**Marcus Vinícius Medeiros Pereira**

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Observatório de Cultura Escolar (UFMS), do LCT Centre for Knowledge-Building (Universidade de Sidney) e presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (2017-2019 e 2019-2021). E-mail: marcus.medeiros@ufjf.edu.br

**Rosana Sant'ana de Moraes**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente de Língua Espanhola no Colégio Militar de Campo Grande. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). E-mail: rosanasantanaprof@hotmail.com

**Wilcelene Pessoa dos Anjos Dourado Machado**

Acadêmica do Curso de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Campo Grande - MS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). E-mail: wilpessoa.dm@hotmail.com

**OS ORGANIZADORES****Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação - História, Política, Sociedade -, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós doutora em Educação (História Social da Educação) pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente pesquisadora da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (Cursos de Mestrado e Doutorado), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista Produtividade em Pesquisa – Educação, CNPQ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas *Observatório de Cultura Escolar* (OCE). E-mail: fabiany.tavares@ufms.br

**Manoel Câmara Rasslan**

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente pesquisador da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação e, do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes). Regente do Coral e Coro de Câmara da UFMS. Membro do Observatório de Cultura Escolar (UFMS). E-mail: manoel.rasslan@ufms.br