

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAURICIO BRAZ DE CARVALHO

**Educação musical escolar para além do *desenvolvimento humano*: contribuições a partir da perspectiva social-realista**

São Paulo

2023

MAURICIO BRAZ DE CARVALHO

**Educação musical escolar para além do *desenvolvimento humano*: contribuições a partir  
da perspectiva social-realista**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo, como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Formação, Currículo e  
Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Valentina  
Assumpção Galian

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

BC331e      Braz de Carvalho, Mauricio  
e      Educação musical escolar para além do  
desenvolvimento humano: contribuições a partir da  
perspectiva social-realista / Mauricio Braz de  
Carvalho; orientadora Cláudia Valentina Assumpção  
Galian. -- São Paulo, 2023.  
218 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação  
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --  
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,  
2023.

1. Educação Musical. 2. Currículo. 3. Discurso  
Pedagógico. 4. Conhecimento Escolar. 5. Conhecimento  
Poderoso. I. Valentina Assumpção Galian, Cláudia,  
orient. II. Título.

CARVALHO, M. B. de. Educação musical escolar para além do *desenvolvimento humano*: contribuições a partir da perspectiva social-realista. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em: 22/06/23

Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Valentina Assumpção Galian

Instituição: Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo

Julgamento: aprovado

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Instituição: docente aposentada

Julgamento: aprovado

Prof. Dr. Newton Duarte

Instituição: Faculdade de Ciências e Letras / Universidade Estadual Paulista

Julgamento: aprovado

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thaís Lobosque Aquino

Instituição: Escola de Música e Artes Cênicas / Universidade Federal de Goiás

Julgamento: aprovado

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Cordeiro Nassif

Instituição: Instituto de Artes / Universidade de Campinas

Julgamento: aprovado

Ao seu Luiz Braz, meu avô.

Às minhas meninas, Madalena e Tereza.

A Kadine, amada companheira.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Milton e Sônia, por sempre cultivarem em mim e em minhas irmãs a importância da escola e dos estudos, não medindo esforços e dedicação;

Às minhas irmãs, Alessandra e Patrícia, de quem tanto me orgulho, pelas trocas, conversas e toda a ajuda que me deram durante esse período de investigação;

Ao tio Marco, cujas melodias (dedilhadas ao violão, ao piano ou tocadas na vitrola) alimentaram, ainda nos quintais de minha infância, meus primeiros contatos com a música;

A João do Prado Ferraz de Carvalho e Celso do Prado Ferraz de Carvalho, professores, pesquisadores, tios queridos e inspirações maiores em todos os passos seguidos em minha trajetória;

A Kadine, companheira de vida, por ter compartilhado comigo incontáveis cafés à porta da biblioteca em nossas pausas de estudo, incentivando-me e acompanhando de perto o gradual amadurecer das principais reflexões tecidas neste estudo;

Ao Prof. Graham McPhail, pela abertura e disponibilidade com que se colocou desde o nosso primeiro contato num encontro acadêmico, trocando ideias, compartilhando reflexões, indicando leituras e, ainda, dispondo-se gentilmente a ler e comentar alguns dos trabalhos oriundos desta investigação;

À Prof.<sup>a</sup> Ana Luísa Fernandes Paz, por sua incrível receptividade durante o meu período de estudos em Lisboa. Em termos acadêmicos seu apoio foi fundamental, proporcionando discussões enriquecedoras na ampliação de horizontes e na estruturação metodológica da presente investigação. Em termos pessoais e familiares, sua parceria e afetividade foram pilares essenciais na travessia das dificuldades impostas pela pandemia;

À Prof.<sup>a</sup> Mercês Sampaio, por tantas coisas... Pela forma generosa e acolhedora com que vem participando de minha trajetória desde as bancas do mestrado; por ter mediado o meu encontro com a Prof.<sup>a</sup> Cláudia, um grande presente; pela forma sempre inspiradora, enfim, com que nos brinda com suas colocações e reflexões, verdadeiro exemplo em termos de clareza e de seriedade na atividade acadêmica e intelectual;

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Valentina Assumpção Galian, por toda a segurança, competência e sensibilidade com que me auxiliou ao longo de cada etapa desta caminhada. Seus comentários sempre precisos, seu apoio firme e resolutivo, seu modo sutil de mesclar exigência e autonomia na condução dos processos, seguirão sempre comigo como grandes exemplos a serem seguidos e multiplicados.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

CARVALHO, M. B. de. **Educação musical escolar para além do *desenvolvimento humano*: contribuições a partir da perspectiva social-realista**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta pesquisa de Doutorado visa mapear as concepções em torno do conhecimento musical escolar mais frequentemente reivindicadas no campo da educação musical brasileira. A análise documental incide sobre um conjunto diversificado de documentos que, selecionados num recorte temporal de oito anos (2013-2020), expressam as percepções dos profissionais do campo: de um lado, pareceres, notas públicas e boletins emitidos por coletivos acadêmicos e profissionais acerca de políticas curriculares recentes; adicionalmente, artigos científicos publicados em fóruns de extrema relevância no âmbito da educação musical no país. Tais documentos foram submetidos à análise de conteúdo, tendo em vista apreender as suas proposições mais comuns em torno de tópicos tais como ‘conhecimento escolar’, ‘currículo escolar’ e ‘conteúdos musicais’. O referencial teórico da pesquisa se vale, sobretudo, de alguns conceitos centrais da teoria de Basil Bernstein, tais como classificação, enquadramento, e as dinâmicas entre o discurso instrucional e o discurso regulador na composição do discurso pedagógico. A construção de categorias analíticas, sem possuir quaisquer pretensões de generalização, visa tão somente identificar certas ênfases, tendências e movimentos perceptíveis nas discussões do campo. Nesse sentido, uma significativa *indiferenciação* entre diferentes tipos de conhecimento e distintas maneiras de aprender parece ser traço relevante apontado pelos dados, assim como a intensa busca por certos *benefícios extramusicais*: pelo desenvolvimento de atributos, valores e disposições que, descolados das especificidades da disciplina, voltam-se à formação e à emancipação de ‘seres humanos’. Ao mesmo tempo, a sugestão de que o desenvolvimento musical se assenta sobre uma *relação complementar* entre aspectos de ordem intelectual / cognitiva e de ordem mais sensível / afetiva é um traço igualmente marcante nos dados, o qual pode contribuir para a compreensão da dinâmica de recontextualização de conhecimentos artísticos; em outros termos, pode jogar luz sobre a comunicação pedagógica no âmbito daquilo que Bernstein denominou *campos de estrutura horizontal*.

Palavras-chave: Educação Musical. Currículo. Discurso Pedagógico. Conhecimento Escolar. Conhecimento Poderoso

## ABSTRACT

CARVALHO, M. B. de. **School music education beyond *human development*: contributions from the social-realist perspective.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This Doctoral research aims to identify the conceptions of school musical knowledge most commonly reclaimed by the actors within the Brazilian music education field. The document analysis focuses on a diverse set of documents which, selected over an eight-year period (2013-2020), may provide the perceptions of field professionals: on the one hand, critical reviews, public reports, and motions issued by academic and professional associations through which they comment on and criticize recent curriculum policies; additionally, scientific papers published in extremely relevant forums within the scope of music education in the country. Using content analysis, we analyse this set of documents so as to grasp their most common definitions and propositions around topics such as ‘school knowledge’, ‘school curriculum’, and ‘musical contents’. The theoretical framework draws on some of Bernstein’s central concepts including classification, framing, and the dynamics between instructional and regulative discourses in the composition of pedagogic discourse. The construction of analytical categories, far from intending to draw generalisations, only aims to identify certain emphases, trends, and perceptible movements in the discussions carried out in the field. The prevalent *de-differentiation* between different knowledge types and learning experiences seems to be a relevant trait pointed out by the data, as well as the intense search for some *extramusical benefits*: the development of a set of attributes and dispositions that, detached from the specificities of the school subject itself, are primarily aimed at the emancipation of ‘human beings’. In parallel, the suggestion that musical development rests on a complementary relationship between intellectual / cognitive and more sensitive / affective aspects is an equally pronounced trait in the data, which can contribute to the understanding of the dynamics of recontextualisation of artistic knowledge; in other words, it can shed light on pedagogic communication within what Bernstein called *horizontally structured fields*.

Keywords: Music education. Curriculum. Pedagogic Discourse. School Knowledge. Powerful Knowledge.



## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Apresentação .....	11
Justificativa .....	12
Objetivos e procedimentos metodológicos: os caminhos da pesquisa .....	17

### 1. LOCALIZANDO AS TENSÕES CURRICULARES

1.1. Sobre a suposta <i>crise</i> da teoria curricular .....	27
1.2. Das interfaces entre <i>escola e cultura</i> .....	35
1.3. Base Nacional Comum Curricular: o <i>poder</i> dos conhecimentos ligados à música .....	38
1.3.1. Situando o documento .....	38
1.3.2. Analisando o documento: procedimentos metodológicos .....	42
1.3.3. Discutindo o documento: a insuficiência de conhecimentos disciplinares na BNCC .....	46
1.3.4. Buscando caminhos para além da BNCC .....	53

### 2. MAPEANDO O CAMPO: OLHARES INICIAIS

2.1. Crítica às perspectivas conservatoriais: interfaces entre os debates em Portugal e no Brasil.....	55
2.1.1. A perspectiva social-realista e a elucubração de possíveis <i>futuros</i> .....	56
2.1.2. Perspectivas conservatoriais: fronteiras dadas e naturalizadas na definição de ‘conhecimentos musicais’ .....	58
2.1.3. Notas metodológicas .....	60
2.1.4. A crítica ao <i>conservatorial</i> e suas interfaces entre o Brasil e Portugal .....	62
2.2. O enfrentamento ao <i>conservatorial</i> e a busca por alternativas .....	73

### **3. DAS TENSÕES ENTRE *DIFERENCIAÇÃO* E *INDIFERENCIAÇÃO* DOS CONHECIMENTOS**

3.1. Sobre a construção de dimensões, categorias e subcategorias: notas metodológicas.....	79
3.2. O <i>discurso pedagógico</i> em Bernstein: breve parênteses teórico .....	82
3.3. <i>Diferenciação</i> dos conhecimentos musicais escolares .....	87
3.4. Da <i>indiferenciação</i> como suposto mecanismo de justiça social .....	97
3.5. <i>Diferenciações</i> e <i>indiferenciações</i> nos documentos emitidos pelas associações coletivas do campo .....	133
3.6. Algumas considerações (nada conclusivas): em busca de novas conversas e diálogos ....	139

### **4. EDUCAÇÃO PARA O “*DESENVOLVIMENTO HUMANO*”? ASPECTOS INSTRUCCIONAIS E REGULADORES NOS DEBATES EM TORNO DA FORMAÇÃO MUSICAL**

4.1. Introdução .....	144
4.2. Subsídios teóricos .....	147
4.2.1. Sobre os vínculos entre <i>conhecimento</i> e <i>democracia efetiva</i> .....	147
4.2.2. Sobre a produção de conhecimento <i>acumulado</i> nas artes e humanidades: seria isso possível? .....	154
4.2.3. A <i>socialidade</i> do conhecimento: marca distintiva fundamental .....	162
4.3. Notas metodológicas (ou: caminhando à beira do abismo) .....	167
4.4. Educação musical para o “ <i>desenvolvimento humano</i> ” .....	170
4.5. Os aspectos sensíveis, sensoriais e afetivos da educação musical .....	184
4.5.1. Breve vinheta de apresentação .....	184
4.5.2. Desenvolvimento musical: a <i>indissociabilidade</i> entre aspectos intelectivos / conceituais / teóricos e dimensões sensíveis / sensoriais / afetivas .....	185

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** .....197

**REFERÊNCIAS** .....205

**ANEXO I:** tabelas e categorias de análise construídas ao longo da investigação .....218

## Introdução

### Apresentação

A presente pesquisa busca, em grande medida, dar continuidade a reflexões desenvolvidas no âmbito do mestrado, realizado na área da Educação Musical. Em minha dissertação, defendida em 2014<sup>1</sup>, busquei apreender as maneiras pelas quais as teses sobre a pós-modernidade – e suas correlatas concepções de cultura, conhecimento e formação – vinham sendo discutidas, problematizadas e/ou incorporadas pelo campo da educação musical. Tal mapeamento sugeriu que as premissas epistemológicas calcadas no referencial pós-moderno e pós-estruturalista, bem como a sua expressão nas reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, vinham sendo amplamente incorporadas e endossadas pelo campo da pedagogia musical. Ainda que sem quaisquer pretensões de generalização, pudemos perceber a ampla aceitação de que, em tempos pautados pela provisoriedade de quaisquer saberes e pela imprevisibilidade das relações socioculturais, caberia aos educadores musicais construir *pedagogias da incerteza*, que abordassem o conhecimento a partir de suas dimensões locais, relativas, parciais, contingentes etc.

Paralelamente, o referencial teórico adotado pela pesquisa alertava para o intenso retrocesso formativo e intelectual carregado por tais premissas. De fato, os contornos finais do que viria a ser a minha dissertação de mestrado foram sendo delineados ao longo da própria pesquisa, à medida em que as leituras evidenciavam cada vez mais fortemente a presença de uma marcada tensão. De um lado, a revisão de literatura no campo da educação musical apontava a larga incorporação das concepções e premissas supracitadas: a força dos argumentos em prol de uma educação musical adaptada aos parâmetros pedagógicos mais atuais e inovadores, conectada com as necessidades do século XXI e submissa ao inescapável imperativo do *aprender a aprender*. De outro, o progressivo contato com autores do campo do currículo apontava que essas mesmas premissas epistemológicas eram objeto de um forte debate, no qual o seu caráter supostamente inovador, democrático e emancipatório era, senão negado, ao menos fortemente problematizado. Compreender minimamente tal debate, percebendo os conflitos entre as distintas concepções curriculares e relacionando-os com o campo da educação musical, tornou-se então o intuito central da pesquisa.

A questão do conhecimento – mais propriamente, as especificidades do conhecimento

---

<sup>1</sup> *Pedagogias da incerteza*: a presença do debate pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2014.

escolar – é, pois, um tema que desperta forte interesse desde os meus estudos de mestrado. Apoio-me em autores cuja preocupação gira em torno desse eixo central: é função social precípua da escola a transmissão do saber sistematizado, na perspectiva da superação das experiências de aprendizagem mais espontâneas / cotidianas e da democratização do acesso aos saberes e à cultura elaborados (SAVIANI, 2015). Preocupação que está novamente no cerne de nossas inquietações, fornecendo o estímulo e o ponto de partida para esta investigação de Doutorado em Educação.

### **Justificativa**

A presente investigação encontra justificativa adicional em trabalhos que apontam serem ainda escassas as discussões mais propriamente curriculares e epistemológicas no âmbito da educação musical brasileira (e.g. SOBREIRA, 2014; AQUINO, 2016; COUTO, 2019). Nesse sentido, e a despeito da constante e inegável consolidação do campo nas últimas décadas, certas lacunas são consideradas desafios ainda a serem enfrentados pelos pesquisadores. Vai nessa direção a leitura de Sobreira (2014), cujo diagnóstico aponta, em linhas gerais, que a área da educação musical ainda apresenta um índice muito baixo de contato e interação com autores ligados às discussões pedagógicas e curriculares mais amplas. Ademais, quando ocorrem, tais trocas se mostrariam frequentemente restritas (limitadas a um pequeno rol de autores e referências) e pouco aprofundadas quanto às perspectivas teóricas acessadas. A autora faz uma grande aposta no potencial enriquecedor que tal aproximação teria para a educação musical. Observa que, nos periódicos mais significativos da área, é patente a escassa alusão a referências teóricas mais largas, bem como a preferência dada a menções e citações de autores do próprio campo pedagógico-musical. E finaliza indicando que, se por um lado isto revela grande coesão e socialização das pesquisas realizadas no âmbito da própria área, por outro, e de forma perigosa, “pode implicar um movimento endógeno que tende a limitar novos olhares” (SOBREIRA, 2014, p.106).

Del-Ben e Pereira (2019), por seu turno, notam que a ausência de um pensamento curricular consolidado sobre a educação primária e secundária gera enormes dificuldades para os professores de música, particularmente os mais iniciantes, que permanecem sem referências claras sobre exatamente *o que e como* ensinar. Ainda compondo tal cenário, Aquino (2016) expõe o caráter bastante diluído e incipiente das discussões epistemológicas no campo. Revela-se que as reflexões em torno do conhecimento que supostamente deverá compor o currículo escolar assumem, no mais das vezes, posição subsidiária nas pesquisas: segundo a autora, o

conhecimento musical escolar, bem como os seus traços, marcas e especificidades, segue sendo matéria relativamente obscura e indefinida... Como dito acima, pretendemos ter o conhecimento escolar como foco maior de investigação, e fazê-lo numa perspectiva que ajude a ampliar os olhares que o campo da educação musical brasileira vem desenvolvendo acerca das questões curriculares e epistemológicas. Isso implica, de um lado, buscar fortalecer aquele diálogo com referências do Currículo e da Sociologia da Educação; simultaneamente, focalizar aspectos que, de acordo com o quadro sucintamente desenhado até aqui, ainda não recebem muita ênfase nas investigações levadas a cabo.

Esta pesquisa busca destrinçar as fundações curriculares e epistemológicas do campo da educação musical no Brasil, averiguando as distintas formas pelas quais o conhecimento musical escolar vem sendo concebido – e isso tomando como material de análise documentos construídos num contexto fortemente marcado pelos recentes debates em torno da redação e implementação de um currículo nacional comum no Brasil. Trata-se, destarte, de um tema indubitavelmente relevante e candente na agenda contemporânea de pesquisas. Tencionamos identificar como os conteúdos a serem ensinados são comumente selecionados, como suas escolhas são justificadas, bem como qual o grau de consenso dentro do campo acerca de tais questões. Pretendemos, acima de tudo, elucidar sobre os efeitos potencialmente gerados por perspectivas curriculares distintas (e, às vezes, conflitantes) sobre o ensino e a aprendizagem artística que ocorre nas salas de aula. Contudo, e antes de adentrarmos nos objetivos da pesquisa, é pertinente situarmos sua justificativa do ponto de vista epistemológico: contribuir, dentro da pedagogia musical, para o processo longo (e ainda inconcluso) de dupla superação: tanto em relação às perspectivas curriculares de matiz conservatorial quanto em relação às abordagens calcadas na livre expressão, no relativismo cultural e no conseqüente esvaziamento dos conteúdos de ensino.

No primeiro caso, a forte e duradoura influência das perspectivas conservatoriais leva a que, ainda hoje, o ensino de música seja identificado em muitos espaços como atividade essencialmente técnica e mecânica: calcado na repetição exaustiva, em exercícios fixos e formais, no ideal do aluno inatamente dotado de capacidades virtuosísticas e ‘geniais’, na postura irrefletida e deferente do aluno diante das determinações do mestre / professor, e num respeito quase subserviente a tradições culturais de matriz europeia. A necessária crítica a tais leituras – objeto central do segundo capítulo da presente tese – vem sendo construída desde o início do séc. XX por educadores que advogam por uma formação musical mais ampla, transbordando os objetivos estritamente técnicos e profissionalizantes. Contudo, e tal como já

sinalizado por diversos autores (PEREGRINO, 1995; PENNA, 1999; LOUREIRO, 2003; BENEDETTI; KERR, 2008, 2010; AQUINO, 2015), essa crítica muitas vezes acabou passando da medida e conduzindo, num outro extremo, à larga difusão de perspectivas pedagógicas espontaneístas, excessivamente relativistas e diluidoras do ensino.

Assim, a crítica a uma formação notoriamente excludente e enrijecida, muito pouco afeita ao cultivo das potencialidades criativas e expressivas dos estudantes, por vezes conduzirá o ensino artístico quase ao extremo oposto: a tendências que, defensoras de um desenvolvimento mais global e genérico do indivíduo, e claramente assentadas em bases psicológicas, valem-se de um vocabulário ricamente povoado de termos como ‘liberdade criativa’, ‘expressividade pessoal’ e ‘construção particular de significados’. Mais do que conhecer, o importante em tais abordagens é possibilitar aos alunos que conheçam *a si mesmos*. Nisso, os arte-educadores serão inclusive acautelados sobre o trabalho com grandes obras e produções culturais dadas como historicamente significativas, tendo em vista não ‘direcionar’ excessivamente os ímpetus expressivos dos alunos. Tendo como objeto os movimentos da *Arte-Educação* e da *Pedagogia da Criatividade*, muito disseminados no Brasil na segunda metade do século XX, afirma Maura Penna (1999, p. 60):

É marcante o não-diretívismo, que na área de arte se alia ao respeito, à espontaneidade criativa, cuja pureza se pretende preservar afastando-se da sala de aula as próprias obras artísticas, pois poderiam influenciar a produção pessoal do aluno.

A autora traça certos paralelos entre as então denominadas “atividades” de Educação Artística e as proposições do movimento escolanovista: negligenciando-se a formação cultural dos estudantes enquanto sólida apropriação de ferramentas teóricas e expressivas, o aluno “pesquisador” da Escola Nova é o aluno “produtor” de trabalhos artísticos, que basicamente aprende fazendo (PENNA, 1999, p. 60). Tal associação, bem como a flagrante queda na qualidade do ensino artístico oferecido, são temas examinados por Peregrino (1995). Alerta-se para as danosas consequências dessa postura cuja ênfase, ao buscar se afastar de quaisquer paisagens mais diretivas de ensino, recai sobre os domínios psicopedagógicos, sobre os anseios, as necessidades e as capacidades internamente forjadas por cada sujeito particular:

[...] difundiu a falsa crença de que o importante era proporcionar ao indivíduo a oportunidade de criar, de expressar, sem nenhum tipo de interferência por parte do professor, como se a criatividade não pudesse, não devesse ser educada. [...] aos poucos, a preocupação com a técnica, com a transmissão de conhecimentos gerais, com a formação cultural enfim, foi sendo esquecida. Criava-se assim uma distância cada vez maior entre a prática e o saber. (PEREGRINO, 1995, p. 26)

Os trabalhos aqui aludidos são apenas exemplos de produções que denunciam o caráter marcadamente antidemocrático de tais proposições curriculares. Ao abdicar do fornecimento de mais largos repertórios de leitura e interpretação de mundo, ao não se atentar para as condições sociais e culturais prévias vivenciadas pelos alunos das classes mais empobrecidas, a escola estaria favorecendo, no fundo, a manutenção e a naturalização de desigualdades historicamente constituídas no acesso ao saber:

Não trabalhar no sentido de fornecer ao aluno os referenciais necessários, os instrumentos de expressão, é obstaculizar seu acesso à cultura, é cassar-lhe o direito de usar um código mais rico e mais bem estruturado. A posse desse código é condição básica para que o indivíduo possa agir e ter uma participação mais ampla na sociedade. (PEREGRINO, 1995, p. 28)

Estes são, em linhas bastante breves e gerais, alguns dos pontos centrais das críticas proferidas ao tecnicismo conservatorial, ao esvaziamento de conteúdos e ao exacerbado subjetivismo que marcaram, de diferentes formas e de modo quase contínuo, as práticas pedagógicas em Artes na segunda metade do século XX – pontos estes, aliás, já largamente discutidos e problematizados pelos profissionais das artes e da educação musical no Brasil. Ocorre que, tal como dito anteriormente, trata-se de processos de crítica e superação ainda largamente *inconclusos*. A tenaz permanência de traços conservatoriais, mecanicistas e “europeizantes” segue sendo denunciada por pesquisas até aos dias atuais, incluindo suas deletérias manifestações na formação superior em Música (LUEDY, 2006, 2011; PEREIRA, 2013a, 2013b; QUEIROZ, 2017) e na produção de livros didáticos (PEREIRA, 2016). Paralelamente, certas produções alertam para os cuidados a serem tomados nessa ferrenha crítica ao ensino dito formal e tradicional: alertam para que não sejam totalmente negligenciadas as questões relacionadas ao rigor técnico e à transmissão de conceitos teórico-científicos – o que, no limite, descaracterizaria a própria formação artística oferecida.

É nesse último sentido que Benedetti e Kerr (2008, 2010) problematizam a influência atualmente exercida, no âmbito da pedagogia musical, pelas teorias centradas no cotidiano. Camargo (2018), por sua vez, advoga veementemente que as experiências e vivências musicais cotidianas sejam objeto de um exame mais rigoroso. Segundo o autor, o repertório mais facilmente acessível às crianças e jovens alinha-se aos parâmetros estéticos da indústria cultural de massas – precisando, pois, ser detidamente escrutinado. Tais autores discutem certa tendência por vezes encontrada na área: a de interpretar qualquer seleção de repertórios feita pelo professor, qualquer formatação mais diretiva e intencional do ensino, como sendo parte de mecanismos elitistas e excludentes de imposição cultural. E alertam: tais discursos, ao aderirem



a um excessivo relativismo cultural, equiparando muitas vezes o papel da escola ao de quaisquer outras instâncias de formação e socialização (tais como a mídia, a família, a igreja, o bairro etc.) e aproximando indistintamente, por conseguinte, a formação musical escolar da música vivenciada em quaisquer outros espaços da vida diária, podem acarretar a própria deslegitimação do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, enfatizam: há que se problematizar, sempre e em todo lugar, todas as possíveis marcas de preconceito, elitismo e autoritarismo possivelmente carregadas pelas práticas pedagógico-musicais. Há de se fazê-lo, contudo, sem que se recaia na desresponsabilização da escola enquanto instância fundamental na democratização do acesso ao saber:

A crítica aos métodos rígidos e descontextualizados de ensino musical e aos procedimentos fechados é procedente. Também é procedente a crítica a professores incompetentes; ao ensino de música baseado no único ideal de formar instrumentistas/solistas/intérpretes; ao ensino de música desconectado da vivência cotidiana das crianças; à utilização da música erudita europeia como único critério de seleção de conteúdos; ao desrespeito e à desconsideração pelas diversas práticas musicais que a humanidade produziu em diferentes sociedades e épocas. Entretanto, o que não é pertinente é confundir e identificar as falhas ideológicas (humanas) que ocorrem na produção e instituição das práticas pedagógicas com as situações formais ou sistematizadas de Educação Musical como um todo, com a escola enquanto instância social necessária à transmissão de novos conhecimentos e práticas. (BENEDETTI; KERR, 2010, p. 86)

Aproximamo-nos, assim, de uma das *hipóteses* que guiaram a presente investigação: a de que as várias roupagens com as quais as perspectivas socioculturais e pós-modernas se manifestam no debate pedagógico-musical contemporâneo – quais sejam, as roupagens centradas nas relações e significados musicais estabelecidos no cotidiano; centradas no estudante, em seus interesses, sua capacidade de *aprender a aprender* e sua espontaneidade criativa; calcadas em certa secundarização dos conhecimentos musicais especializados em prol da ‘formação de seres humanos’; voltadas ao professor prático-reflexivo, ao desenvolvimento de suas competências e à sua atuação enquanto ‘facilitador’ de aprendizagens – constituem atualizações daqueles ideários que, desde meados do século passado, tão fortemente concorreram para o esvaziamento dos conteúdos de linguagem e das ferramentas expressivas transmitidas pela escola básica. A larga difusão atual de tais premissas e de suas correlatas concepções de formação e conhecimento traria consigo o risco de, por hipótese, continuar fomentando a manutenção de profundas desigualdades sociais no acesso aos bens artísticos e culturais.

A crítica aos movimentos da *Arte-Educação* e da *Criatividade* – a tudo aquilo que

representaram, ao longo de boa parte do século XX, em termos de polivalência, de espontaneísmo e de empobrecimento formativo, seja na escola básica, seja na formação docente – é, como dissemos acima, aspecto já bastante consolidado no campo das artes e da educação musical brasileiras. A sugestão de que vestígios de tais tendências do passado seguiriam operando, de forma tênue e subjacente, em posições vigorosamente defendidas atualmente é uma hipótese forjada ainda no caldo das reflexões e inquietações oriundas de nossos estudos de mestrado, instigando a presente investigação.

É nesse contexto, em suma, que esta pesquisa se insere e se justifica. Tivemos como meta alcançar um olhar mais acurado sobre como a área concebe a questão do conhecimento e do currículo escolares; simultaneamente, perceber como os documentos investigados repercutem, direta ou indiretamente, as intensas discussões recentemente travadas em torno da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018). E fazê-lo atentando para as possíveis linhas de continuidade entre práticas passadas e presentes: entre ideários que, mesmo inadvertidamente, continuariam favorecendo a depreciação do conhecimento musical e a diluição da experiência artística escolar.

Todo o quadro traçado até aqui, acerca dos desafios, embates e tensões vivenciados atualmente por nossa área de atuação profissional, é o que determina e justifica, para nós, a escolha do tema, o anseio por dar continuidade a estudos pregressos, a busca pelo diálogo profícuo com a teoria sociológica do currículo e a perspectiva teórica assumida por esta pesquisa.

### **Objetivos e procedimentos metodológicos: os caminhos da pesquisa**

A questão do conhecimento escolar – suas múltiplas acepções, as possíveis tensões e/ou aproximações entre elas, bem como o impacto que potencialmente exercem sobre as práticas realizadas nas escolas – é um tópico de grande importância e atualidade em nosso país. Ao mesmo tempo, cumpre notar que as controvérsias envolvidas na implementação da BNCC (BRASIL, 2018) apenas atualizam disputas curriculares historicamente presentes no país. Na apresentação de um caderno especial de estudos centrados em tal discussão, afirmam Silva e Galian (2016, p. 13, grifo nosso):

A constituição de tal panorama encontra especial relevância no contexto brasileiro, diante de inúmeros movimentos que vêm sendo assumidos no sentido de definir uma base comum para o currículo da Educação Básica. Tomada por alguns como um passo na direção da justiça social, por outros como a expressão do desprezo pelas especificidades das escolas e de seus públicos – como um retrocesso no que já se haveria conquistado na luta contra a homogeneização cultural e o silenciamento dos

grupos socialmente desfavorecidos –, a escolha oficial pelo caminho da definição central de uma base curricular comum desperta intensos debates que, a despeito dos novos argumentos construídos na defesa das distintas posições, *reafirma antigos embates nunca totalmente ausentes do campo do currículo no Brasil*.

Tal como dito anteriormente, a presente pesquisa busca situar a educação musical nesses “antigos embates nunca totalmente ausentes do campo do currículo no Brasil”: nesses fios que tecem sutis continuidades entre ideários passados e presentes. A partir do referencial teórico acessado por esta pesquisa, bem como dos indícios apontados por nosso mestrado e da leitura preliminar de documentos ora selecionados, algumas tendências foram tomadas enquanto *hipóteses iniciais* deste estudo, a saber:

- a) a crescente presença de perspectivas cultural e epistemologicamente relativistas, coetânea ao enfraquecimento das discussões mais propriamente epistêmicas e estéticas: à progressiva indistinção entre conhecimentos especializados e significados cotidianos / comunitários,

i.e.,

em paralelo à forte influência multiculturalista no debate em educação musical, a tendência de contínuo ofuscamento das fronteiras entre os diferentes tipos de conhecimento, estilos e domínios musicais – notadamente, entre as experiências formativas proporcionadas pelos conhecimentos musicais escolares e aquelas obtidas em quaisquer outras situações;

- b) o progressivo movimento pelo qual a ênfase sai dos *conhecimentos* a serem ensinados / adquiridos e migra radicalmente para os *conhecedores* – seus interesses, atributos e necessidades. Nesse sentido, e dado que adquirir conhecimentos nas artes e humanidades envolve fundamentalmente a aquisição de um “olhar” – “[...] a ‘verdade’ se trata de um ‘olhar’ adquirido” (BERNSTEIN, 1999, p. 165, tradução livre<sup>2</sup>) –, trata-se do progressivo movimento:

*olhar cultivado* (centrado em formas de ver / ouvir / apreciar / expressar inculcadas via educação, e assentadas num determinado arcabouço cultural, estético, artístico...)



*olhar social* (determinado sobretudo pela categoria social dos aprendizes: sua

---

<sup>2</sup> No original: “[...] ‘truth’ is a matter of acquired ‘gaze’”.

localização identitária, seja em termos de classe social, de gênero, orientação sexual, religião, grupo étnico-racial etc.) (MATON, 2014).

O desenrolar de uma pesquisa, contudo, não ocorre de modo tão tranquilo: é marcado por idas e vindas, por volteios, dúvidas e inseguranças de diversas ordens, que pouco possuem em comum com a aparente linearidade de sua posterior exposição em termos de hipóteses-teorias-métodos-resultados. As próximas linhas buscam explicitar um pouco dos itinerários seguidos pela pesquisa, seus objetivos iniciais e certos encaminhamentos metodológicos que foram sendo tomados.

Um primeiro desafio disse respeito à própria constituição do *corpus* documental. Partindo das hipóteses acima mencionadas, tencionávamos inicialmente focar no debate em torno da construção e implementação da BNCC (BRASIL, 2018): divisar, por meio das posições, argumentos e tensões em torno de um currículo nacional comum, como a área vinha lendo a própria questão dos conhecimentos a serem oferecidos aos alunos da escola básica. Quem se mostrou a favor? Quem se mostrou contrário? E por quê? Quais argumentos vieram sendo acionados no endosso e/ou no repúdio ao documento? Pretendíamos, pois, tomar tal debate como se fosse um espelho cujos reflexos nos ajudariam a captar as tensões curriculares operando no campo.

Levantando pistas nesse sentido, chegamos a um conjunto inicial de documentos considerados relevantes para a discussão proposta, discriminados a seguir:

- *Análise do componente Arte da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública* (FAEB, 2015). Ofício emitido pela Federação de Arte-educadores do Brasil – FAEB, em conjunto com outras associações parceiras, dentre elas, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM);

- *Parecer sobre o documento preliminar da BNC – Componente curricular: Arte* (DEL-BEN, 2016). Parecer escrito pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Del-Ben sobre a primeira versão da *Base*, representativo das discussões ocorridas em fóruns internos da ABEM;

- *Proposta para a Base Nacional Comum Curricular* (ABEM, 2016a). Conjunto de proposições emitidas por essa associação em torno da primeira versão da BNCC, em resposta à chamada pública realizada pelo Ministério da Educação;

- *Leitura crítica e Parecer sobre o texto de Artes / Música na BNCC* (HENTSCHKE, 2017). Parecer feito sobre a terceira versão da BNCC, e que afirma ser “representativo dos pleitos das

diversas associações de Música no Brasil – Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Associação Nacional da Indústria da Música (ANAFIMA) e Ordem dos Músicos do Brasil (OMB)” (p. 1).

- *Educação musical nas reformas educacionais hoje: a política da BNCC* (FLADEM BRASIL, 2018). Boletim emitido pela seção brasileira do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM), acerca da terceira versão da BNCC;

- *Comentários sobre a Base Nacional Comum do Ensino Médio* (ABEM, 2018). Conjunto de considerações baseadas nas discussões promovidas em fórum especial sobre a BNCC, organizado pela associação, e dirigidas ao Conselho Nacional de Educação.

Certos documentos, ao problematizarem os recentes movimentos de Reforma do Ensino Médio, discutem-nos de modo a tecer íntimas conexões com as questões curriculares e com a própria BNCC/EM – o que nos levou a considerar relevante e justificada a sua inserção no *corpus* da pesquisa. São eles:

- *Nota pública da FAEB sobre a aprovação pelo Senado da Medida Provisória do Ensino Médio* (FAEB, 2017). Documento que, emitido pela Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), aborda tanto a MP 746/2016 quanto a subsequente Lei nº 13.415/2017, ambas vinculadas à Reforma do Ensino Médio;

- *Nota pública em repúdio à Medida Provisória de nº 746, de setembro de 2016* (FLADEM BRASIL, 2016);

- *Manifesto FLADEM BRASIL* (FLADEM BRASIL, 2017). Carta-manifesto acerca da implementação da referida Lei 13.415/2017;

- *Nota pública da ABEM sobre a Medida Provisória Nº 746 que altera o Ensino Médio* (ABEM, 2016b);

- *Nota pública da Presidência da ANPPOM sobre a Medida Provisória nº 746/2016* (ANPPOM, 2016)

A leitura preliminar de tais documentos foi acompanhada de uma leitura da própria *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) em sua terceira e última versão, focando especificamente em sua introdução geral e nos excertos relacionados às linguagens artísticas nos ensinos Fundamental e Médio. Pudemos, assim, começar a construir uma percepção das

proposições do documento em si, de suas potenciais implicações político-pedagógicas, bem como das formas pelas quais as políticas curriculares recentes – e a BNCC em particular – vinham sendo recebidas<sup>3</sup>.

Tendo em vista complementar os dados obtidos nos documentos mencionados acima, procedemos à busca por artigos acadêmicos produzidos no campo. Logo de início, contudo, tal busca mostrou serem em número relativamente reduzido aqueles artigos diretamente dedicados a abordar os processos de construção de uma base curricular comum no país, foco inicial de nossa pesquisa. Bardin (2016, p.126) destaca que, a depender das circunstâncias da pesquisa, o universo dos documentos a serem analisados pode tanto ser demarcado *a priori* quanto decorrer dos objetivos propostos. A gradual decantação de tais objetivos levou-nos à ampliação do *corpus*: além dos documentos supracitados, duas classes de artigos científicos foram incluídas:

- artigos que versam sobre aspectos explicitamente ligados à redação e implementação da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018);
- artigos que abordam o debate curricular e epistemológico de forma mais ampla, remetendo às discussões sobre a natureza, as propriedades, as especificidades e o papel do conhecimento musical na escola básica, abrangendo os ensinos Fundamental e Médio.

A análise documental é, pois, procedimento privilegiado neste estudo, sendo que nos debruçamos sobre um conjunto diverso de instâncias documentais e discursivas – artigos científicos, pareceres, manifestos, minutas, moções, além da última versão da BNCC em si. Contudo, e lembrando que “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40), cremos que os propósitos e hipóteses iniciais desta pesquisa dão coerência à elaboração de tal combinação.

Tais propósitos também guiaram a busca e seleção dos artigos acadêmicos a serem analisados. Adotamos como fontes para esta investigação artigos publicados na *Revista* da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e nos anais dos encontros nacionais tanto da ABEM quanto da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) – ambas notoriamente reconhecidas como duas das mais relevantes instituições no

---

<sup>3</sup> A análise mais detida da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), bem como de suas possíveis implicações para a educação musical, fez parte dos movimentos preliminares da presente investigação e deu origem ao artigo *The National Common Core Curriculum in Brazil: the power of knowledge linked to music* (Carvalho; Galian, 2021), cujas ideias centrais serão retomadas no primeiro capítulo desta tese.

que tange às ações e à divulgação de reflexões em torno da educação musical no Brasil. Por estarmos principalmente interessados no debate *de ideias* em torno do currículo e do conhecimento – nos argumentos, nas teorias das quais se lança mão, nas concepções assumidas, nas elaborações epistemológicas –, a seleção dos artigos deu primazia a trabalhos dedicados a elaborações reflexivas, mais do que ao relato de práticas e experiências. Destarte, o levantamento no âmbito dos *Anais* da ABEM se circunscreveu aos grupos de trabalho (GT's) denominados *Pesquisa em educação musical* e *Epistemologia da educação musical*. No caso dos congressos nacionais da ANPPOM, os quais congregam trabalhos das mais diversas subáreas da pesquisa em Música – análise, composição, práticas interpretativas, história da música etc. –, o levantamento naturalmente focou no eixo *Educação musical*.

A conjugação entre artigos publicados na *Revista da ABEM* e em anais de congressos teve a intenção de alcançar aspectos complementares: se a revista é um espaço de divulgação de pesquisas já consolidadas e de elaborações teóricas mais aprofundadas, as atas de congressos, ao compartilharem projetos em andamento, podem indicar movimentos emergentes no campo. Isso nos parecia ser crucial, dado que almejávamos apreender a evolução do debate curricular concomitantemente à implementação dos novos marcos curriculares comuns.

Cabe destacar que essa foi, sem dúvida, apenas uma dentre as várias opções que poderiam ter sido tomadas tendo em vista alcançar os nossos propósitos – poderíamos ter mapeado o debate por meio de livros didáticos, de teses e dissertações recentemente defendidas, de entrevistas com membros eminentes do campo, de artigos alcançados em plataformas mais largas de busca, apenas para citar alguns exemplos. Nesse sentido, é importante esclarecer: essa investigação não busca, em absoluto, oferecer o *estado da arte* das discussões curriculares e epistemológicas do campo musical no Brasil. Busca tão somente proporcionar algumas imagens, ainda que parciais e aproximadas, que emergem de um determinado conjunto de documentos. Imagens que são, contudo, inegavelmente importantes e representativas das vozes e posições em tensão – e que, se não almejam ser generalizadas, certamente podem oferecer indícios de movimentos maiores e mais abrangentes.

O marco temporal adotado resulta da intenção central da pesquisa: cartografar as concepções e as linhas de tensão em torno do conhecimento coetâneas aos debates em torno da BNCC. A primeira versão da BNCC foi publicada em 2015, sendo que menções ao projeto de uma base comum já haviam aparecido em documentos oficiais anteriores, notadamente, no *Plano Nacional de Educação* do ano anterior – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Assim, e buscando captar as perspectivas dos atores do campo ao longo da reforma em curso – suas

possíveis reações desde os primeiros passos da gestação do documento até ao início de sua implementação nas escolas –, selecionamos artigos: publicados nas edições da *Revista da ABEM* no período 2013-2020; publicados nas atas dos três encontros nacionais sucessivos da ABEM ocorridos, respectivamente, em 2015, 2017 e 2019; publicados nas atas dos cinco encontros nacionais sucessivos da ANPPOM realizados entre 2015 e 2019.

A seleção dos artigos se baseou em alguns elementos pré-textuais – títulos, resumos e/ou palavras-chave –, certos termos e expressões sendo considerados indicadores importantes para a sua inclusão na análise: *currículo, BNCC, conhecimento(s) musical(is), saber(es) musical(is), conceitos, conteúdos escolares, elementos da linguagem musical, modos de ensino / aprendizagem musical, concepções pedagógicas, prática educativa em música, epistemologia da educação musical*. Dada a centralidade que possuem na investigação, os debates e tensões em torno de concepções mais universalistas e/ou particularistas também oferecem certas expressões que guiaram a seleção dos artigos, tais como: *saberes musicais cotidianos, diversidade cultural, práticas decoloniais, práticas socioculturais, identidades, diferenças, multiculturalismo, multiculturalidades, descolonização do currículo*.

Saliente-se que foram privilegiados artigos que versam sobre a promoção da música na educação escolar, ou seja, na escola básica brasileira, em seus níveis Fundamental e Médio. Todavia, o processo de levantamento se deparou com diversos textos que, não correspondendo a tal característica, tiveram a sua inclusão justificada na análise. Entram aqui, sobretudo:

1. artigos que, se não deixam claro a qual nível de educação estão se referindo, discutem e sugerem princípios curriculares e epistemológicos que possam vir a orientar a educação musical de forma ampla;
2. artigos que se debruçam sobre a formação docente, os quais frequentemente oferecem proposições que possam vir a alicerçar o trabalho do futuro professor junto aos alunos da escola básica;
3. artigos escritos por autores estrangeiros. Entendemos que, ao serem publicadas, tais pesquisas são reconhecidas e legitimadas pelo campo como valiosa contribuição para o debate: como referências importantes para as discussões promovidas no âmbito da educação musical brasileira.

Com base em todos os critérios acima expostos, sistematizamos abaixo o conjunto de documentos que compõem o *corpus* desta investigação, os quais foram integralmente lidos e analisados:



- 11 documentos produzidos/emitidos por significativas associações coletivas do campo (pareceres críticos, notas públicas, moções de repúdio etc.), anteriormente listados;
- 99 artigos científicos, sendo 35 oriundos da *Revista da ABEM*, 21 das *atas* da mesma instituição e 43 das *atas* dos congressos nacionais da ANPPOM.

Todos os documentos foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2016; AMADO, 2014; LUDKE; ANDRÉ, 1986), adotada como ferramenta central na organização e interpretação dos dados. Dentre as muitas possibilidades oferecidas pela análise de conteúdo, e diante daquilo que nos foi sendo oferecido pelos dados, temos que a *análise temática* foi uma aposta frutífera. Trata-se da adoção do tema enquanto unidade básica de análise e registro, tendo em vista captar as motivações, opiniões, atitudes, valores e crenças dos sujeitos:

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. [...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2016, p. 135)

Segundo Bardin (2016), a análise temática pode aparecer combinada à *análise categorial*: à busca pela categorização dos elementos e/ou “núcleos de sentido” que constituem um determinado rol de mensagens. O levantamento dos temas seria seguido pelo seu reagrupamento em grandes categorias, possibilitando a constituição de um quadro geral comparativo. Nessa perspectiva, a análise categorial

[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2016, p. 201, grifo da autora)

A análise categorial é dada pela autora como a mais antiga e a mais utilizada das técnicas de análise de conteúdo, tendo a potência de revelar, nos textos, estruturas e coerências internas dotadas de grande significação. Sobre o estabelecimento de um sistema de categorias, Bardin ressalta que se deve sempre atentar para a sua pertinência: "Um sistema de categorias é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências" (BARDIN, 2016, p. 61). Consideramos, enfim, que tais procedimentos podem revelar um determinado olhar sobre a escola, bem como sobre os saberes a serem nela distribuídos.

Sobre a construção das categorias de análise, voltaremos a comentar mais adiante. Por hora, apenas salientemos que a leitura e categorização dos documentos foi processo longo e árduo, marcado por repetidas releituras dos textos, por idas e vindas entre os referenciais teóricos e os dados coletados, por constantes ajustes e ‘afinações’ das categorias. Ademais, estivemos sempre em busca não de verdades estanques e definidas, mas, sim, de captar tendências, movimentos e nuances nas posições assumidas pelos atores. As categorias de análise à frente discutidas não devem, pois, ser vistas de forma estática, tampouco como esquemas finais e acabados; devem, sim, ser tomadas como potenciais indícios dos aspectos mais presentes / ausentes, mais valorizados / negligenciados, mais endossados / repudiados nos discursos. Como indícios, em suma, tanto de aspectos que recebem ênfase nas pesquisas do campo quanto daqueles ainda carentes de maiores investimentos e reflexões.

Dito tudo isso, apresentamos brevemente a seguir a organização da presente tese.

No capítulo um, delinea-se um referencial teórico inicial em torno das discussões sobre o conhecimento escolar. Apresenta-se a ideia, aventada por alguns autores no âmbito da sociologia da educação, de que os estudos curriculares vivenciarão uma profunda *crise* na contemporaneidade – crise esta que seria fruto, sobretudo, de seu distanciamento em relação a temas e preocupações que lhes deveriam ser basilares. Na segunda parte do capítulo, esses primeiros marcos teóricos norteiam a leitura e análise da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), explorando suas potências e/ou fragilidades no que tange à formação artística e musical dos estudantes na escola básica brasileira. O capítulo sugere que a BNCC, ao se apoiar no desenvolvimento de competências genéricas e pragmáticas, está longe de promover o acesso às estruturas epistêmicas fundamentais da música enquanto disciplina escolar.

O capítulo dois apresenta um cotejamento entre artigos oriundos de dois importantes periódicos, a saber, a *Revista da ABEM* e a *Revista Portuguesa de Educação Musical*. A realização de um estágio de Doutorado em tal país possibilitou o contato com pesquisadores e com aspectos da realidade da educação musical portuguesa em seus desafios e possibilidades, instigando a discussão aqui proposta. Busca-se, especificamente, esboçar um paralelo entre os debates travados em Portugal e no Brasil acerca das chamadas perspectivas conservatoriais em educação musical. Simultaneamente, tal cotejamento fomenta reflexões em torno dos marcos teóricos assumidos pela presente investigação – notadamente, sobre como a perspectiva social-realista oferece possíveis contribuições para avançarmos nesse processo de crítica e superação de paradigmas conservatoriais.

No capítulo três, as tensões entre perspectivas assentadas na *diferenciação* e

*indiferenciação* dos conhecimentos assumem lugar central. A partir do referencial de Bernstein (1996), busca-se apontar possíveis implicações político-pedagógicas de tais escolhas no âmbito da formação artística e cultural em nosso país. O capítulo também contribui metodologicamente para a organização da tese como um todo, desvelando em pormenores como se deu o processo de categorização e interpretação dos dados.

O capítulo quatro sistematiza e aprofunda tanto as ferramentas teóricas mobilizadas quanto aspectos metodológicos envolvidos na realização da investigação. Nesse movimento, problematiza a ideia de uma educação musical voltada ao “*desenvolvimento humano*”: uma atividade que, descolada das especificidades da disciplina e apreendida como um espaço mais genérico, aberto, volta-se sobretudo à aquisição de determinados benefícios extramusicais, tendo em vista responder a demandas postas pela contemporaneidade. Paralelamente, o capítulo discute os sentidos da formação musical dos estudantes enquanto uma necessária conjunção de dimensões mais propriamente conceituais / intelectuais e de aspectos de ordem sensível, sensorial e afetiva. Busca-se explorar alguns dos potenciais desafios daí advindos, tendo em vista contribuir para a compreensão das dinâmicas de transmissão-aquisição de conhecimentos no âmbito daquilo que Bernstein (1999) denominou *campos de estrutura horizontal*.

## 1. Localizando as tensões curriculares

### 1.1. Sobre a suposta *crise da teoria curricular*

O referencial teórico adotado na pesquisa é constituído por autores que buscam apreender os caminhos e tensões contemporaneamente vividos pelo debate sobre o conhecimento escolar e pela pesquisa educacional relacionada a essa temática. Nesse sentido, *recuo da teoria* (MORAES, 2003), *derrota do saber* (DUARTE, 2011), *desfiguramento da escola* (LIBÂNEO, 2016) e *crise da teoria do currículo* (YOUNG, 2013, 2016) são expressões que, a despeito das especificidades e possíveis divergências entre os autores citados, convergem num ponto essencial: as profundas reformas educacionais verificadas nos últimos anos favoreceram o declínio da importância conferida ao conhecimento efetivamente sistematizado e transmitido pela educação escolar em seus vários níveis – ainda que tais reformas tenham sido promovidas com o suposto intuito de modernizar a instituição escolar e arejar as suas práticas face aos desafios do século XXI. Acerca dessa tendência de franca marginalização do conhecimento, afirma Michael Young (2011, p. 609-610):

[...] muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade. [...]. Não seria exagero [...] dizer que as recentes reformas de currículo estão levando a uma redução ou mesmo a um 'esvaziamento do conteúdo', especialmente para aqueles que já não estão tendo sucesso na escola.

Michael Young discorre sobre a difusão de um certo temor do conhecimento, tornando-o uma ideia intimidadora e quase anacrônica, da qual deveríamos buscar distância, deveríamos nos libertar. Um disseminado receio que, ao apartar o conhecimento do seu papel central na educação, ajuda a compor aquilo que José Carlos Libâneo (2012, 2016) identifica como o *dualismo perverso* da escola brasileira atual. Também para esse autor, as políticas educacionais adotadas ao longo dos últimos vinte anos, a despeito do caráter atraente e supostamente democrático e humanista de suas premissas, teriam surtido certos efeitos extremamente negativos. O autor se refere ao aprofundamento da radical oposição entre dois tipos de escola: a escola do conhecimento (destinada aos filhos das classes mais abastadas) e a escola do acolhimento (ou seja, uma escola empobrecida para os filhos dos pobres):

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16)

Libâneo discute os mecanismos de funcionamento desta escola aparentemente inclusiva / integradora / acolhedora, desnudando como os objetivos assistenciais (promoção da convivência, integração entre diferentes, foco na empregabilidade) acabariam se sobrepondo àqueles propriamente vinculados à aquisição de saberes significativos. Daí a perversidade de seu humanismo: políticas que acabariam legitimando, no suposto respeito aos alunos pobres, respeito às suas vivências e experiências, o esvaziamento formativo e intelectual fomentado pela instituição escolar. Tratar-se-ia, em suma, do pleno desfiguramento da escola e do conhecimento nela trabalhado:

À escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres. Passa longe do que Gramsci postulava para as classes subalternas: ‘a elevação intelectual, moral e política dos dominados’. É uma escola que nega validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico. (LIBÂNEO, 2016, p. 53)

Hoadley (2018) compilou uma série de estudos acerca de reestruturações curriculares recentes realizadas em países em desenvolvimento – reestruturações estas que remontam, segundo a autora, a um mais amplo conjunto de reformas largamente promovidas desde a década de 1980. Em seu estudo, a autora delinea uma série de características que marcam o discurso oficial em todas elas, e cuja expressão também pode ser encontrada no contexto brasileiro desde fins da década de 1990:

Em muitos países foram propostas mudanças no currículo e nos métodos curriculares, propostas que geralmente foram no sentido de promover pedagogias centradas no aluno (ou na criança, ou no estudante), métodos ou currículo construtivistas. A intenção em quase todos os casos era substituir um currículo guiado por conteúdos por um currículo baseado em objetivos, guiado pelos processos, ou baseado nos resultados. Nesses tipos de currículo o estudante era comumente visto como um consumidor capaz de escolher, transferir e acumular resultados de aprendizagem. O conhecimento era atomizado e tratado como *commodity*, e a escolha era maximizada. (HOADLEY, 2018, p. 13-14, tradução livre<sup>4</sup>).

A autora indica outros traços comuns a tais reformas: elas priorizam a inclusão de valores, atitudes e habilidades, em oposição ao conhecimento baseado nas disciplinas escolares; enfatizam a inclusão de saberes e formas de compreensão locais, contextuais; finalmente, elas

---

<sup>4</sup> No original: “In many countries changes in curriculum and teaching methods were proposed, and proposals generally were for the promotion of learner-centred (or child or student-centred) pedagogies, constructivist methods or curricula. The intention in almost all cases was to replace content-driven curricula by objectives-based, process-driven or outcomes-based curricula. [...] The student in these curriculum types was often cast as a consumer who was able to choose, transfer and accumulate learning outcomes. Knowledge was atomized and commodified and choice was maximized.”

expressam um movimento em direção a currículos integrados (HOADLEY, 2018, p. 14). Todos esses seriam traços marcantes em processos reformistas realizados em diferentes países, ainda que, naturalmente, as particularidades locais devam ser sempre consideradas. Notemos que o quadro desenhado pela autora – o qual, como dissemos, evoca o percurso das propostas curriculares oficiais no Brasil verificadas desde fins da década de 1990 – parece ganhar cores ainda mais fortes com a BNCC, a qual se assenta sobre as noções de competências e habilidades (incluindo as socioemocionais) e sobre uma abordagem instrumentalizada em torno do conhecimento.

É nesse cenário, no qual políticas educacionais levadas a cabo em diversos países integram-se a políticas sociais voltadas ao *acolhimento* e ao alívio da pobreza, que Michael Young questionará o próprio pensamento educacional. Segundo o autor, um dos sintomas da profunda crise vivenciada pelo campo dos estudos curriculares seria a negligência em relação à questão do conhecimento, quase transformada em um tabu para as pesquisas acadêmicas (YOUNG, 2013). Os pesquisadores viriam, eles mesmos, manifestando um interesse cada vez menor pelo conhecimento em si – ou seja, por aquilo que efetivamente está sendo ensinado e aprendido nas escolas, pela forma como o currículo vem sendo concretamente pensado e conduzido:

Eu sou muito crítico no que se refere à maioria das teorias do currículo porque elas têm fugido justamente da discussão sobre o conhecimento, muito influenciadas pelos estudos culturais e por ideias filosóficas. Essas teorias perderam o contato com o seu objeto de estudo, que é essencialmente aquilo que se ensina às crianças e o que elas aprendem na escola. (YOUNG apud GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1116)

Sugere-se, aqui, um dos aspectos dessa suposta crise vivenciada pelos estudos curriculares. A negligência da teoria curricular em relação à questão do conhecimento escolar seria concomitante, segundo Michael Young, à sua progressiva aproximação em relação a outros campos do saber. Destaca-se, neste ponto, a forte influência exercida pelos estudos culturais, pelas teorias literárias e pelas ideias filosóficas de matiz pós-estruturalista, referências estas que passaram a direcionar fortemente os temas e as abordagens das pesquisas educacionais. Segundo o autor, tais campos de pesquisa, ainda que possuindo contribuições a dar em relação à compreensão da cultura e da sociabilidade na sociedade moderna, pouquíssimo teriam a dizer especificamente sobre escola e sobre currículo escolar – o que explicaria, em grande medida, a visível descaracterização dos estudos curriculares e seu crescente descaso em relação àquilo que deveria ser seu objeto precípua de estudo. Tem-se, pois, que um declarado ceticismo epistemológico em relação ao acesso a saberes objetivos, uma forte dose de

irracionalismo e um acentuado relativismo cultural seriam componentes desse medo face ao conhecimento, verificado por Young tanto em recentes políticas educacionais inglesas quanto em vastas parcelas dos atuais estudos acadêmicos sobre currículo:

Um ceticismo em relação ao conhecimento, entretanto, permaneceu vivo nos debates abstratos e esotéricos associados com os estudos culturais e as ciências sociais e suas asserções de que não existe essa verdade ou esse 'conhecimento objetivo'. Além disso, essas suposições tornaram-se amplamente aceitas nos estudos educacionais [...]. Se todo conhecimento está situado em um contexto, isso leva a um relativismo que rejeita a suposição de haver um conhecimento 'melhor' em qualquer área, que poderia ou deveria embasar o currículo escolar. Como consequência, o currículo se torna aberto a toda uma variedade de finalidades outras que não sejam a aquisição de conhecimento. (YOUNG, 2016, p. 21)

Retomemos algo importante: não estamos sugerindo, de forma alguma, que os autores aqui elencados possuam total concordância em todos os pontos de sua análise. Buscamos, tão somente, sugerir alguns aspectos passíveis de aproximação, tendo em vista esboçar um quadro inicial de referência teórica. Nesse sentido, a ideia aventada por Young (2013) de uma crise da teoria do currículo ecoa argumentos de Moraes (2003) ao analisar o intenso *recuo da teoria* no campo educacional. A autora acusa a existência de um sensível retrocesso do aprofundamento teórico na área, o qual ocorreria em paralelo a certa idealização da prática, da experiência, das vivências imediatas. Essa espécie de *marcha a ré intelectual* teria sua origem na enfática crítica proferida pelo pós-estruturalismo à própria razão: na proclamada falência da razão iluminista, falência do pensamento racional moderno, bem como de suas ilusórias e ultrapassadas tentativas de apreensão do real. Trata-se da instauração de novos paradigmas epistemológicos, da tão difundida defesa de novas formas de pensamento: suprarracionais, pós-racionais – identificadas, amiúde, com mergulhos nas dimensões subjetivas, intuitivas, sentimentais, cotidianas, experienciais.

Procedeu-se a uma verdadeira sanitização na 'racionalidade moderna e iluminista', vertendo-se fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoadado, mas a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os 'pós-', os 'neo-', os 'anti-' e termos que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias. O recuo da teoria foi decorrência natural desse processo. (MORAES, 2003, p. 156-57)

Nesse quadro, tudo aquilo a que chamamos de *real* é dado como essencialmente fluido, instável, inatingível; as distintas visões sobre o mundo não passam de diferentes *discursos*, de diferentes narrativas dotadas da mesma capacidade explicativa, do mesmo estatuto

epistemológico. As decorrências de tudo isso para a desautorização da escola, do ensino formal e sistematizado, da atuação do professor, enfim, tornam-se evidentes.

Frente à crise [da razão], as ciências de modo geral e a educação em particular tiveram que confrontar as novas condições que punham sob questão sua própria legitimidade. Como definir padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos se não se dispõe mais da chancela da concepção moderna e iluminista de racionalidade? [...] Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referentes? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem? (MORAES, 2003, p. 156)

Tais ideários terminariam por apartar a escola e a pesquisa educacional do conhecimento teórico / sistematizado / aprofundado. E são vistos por Michael Young como uma ortodoxia atualmente propagada e aceita, inclusive, por boa parte das forças progressistas dentro da comunidade educacional – grupos estes “dos quais se poderia esperar a defesa do direito ao conhecimento e do seu potencial emancipatório como um direito de todos os alunos” (YOUNG, 2016, p. 22).

Por todo o exposto até aqui, temos que as expressões supra comentadas (*recuo da teoria, desfiguramento da escola, medo do conhecimento, escola do acolhimento*) ajudam-nos na tarefa de começar a estruturar um painel de compreensão sobre a questão do conhecimento escolar. Elas convergem num ponto essencial: a inequívoca legitimação da escola e dos saberes por ela selecionados e sistematizados, visando à democratização de um sólido acesso aos bens culturais, científicos e filosóficos. Nos termos de Basil Bernstein, tal como veremos mais à frente, trata-se de possibilitar o acesso ao mundo *esotérico*: ao promover o contato com conhecimentos abstratos, menos diretamente ligados à base material, e calcados nas disciplinas, a escola favoreceria o desenvolvimento de um pensamento mais complexo e relacional, instigando os estudantes a questionarem as suas atuais condições de existência. É somente assim que esses indivíduos terão, no futuro, a possibilidade de acessar os reinos do *impensável* e do *ainda não pensado* (BERNSTEIN, 1996).

Preocupações semelhantes movem Newton Duarte (1998, 2001, 2003, 2011) nas densas discussões epistemológicas que realiza acerca de tendências pedagógicas contemporâneas. O autor indaga o amplo consenso gradativamente construído, desde os anos oitenta, ao redor das pedagogias centradas no aluno – ou, em seus termos, em torno das “concepções negativas sobre o ato de ensinar”. Em sua leitura, a pedagogia das competências deve ser compreendida como parte integrante de um arco maior, de uma mais ampla e diversificada corrente educacional contemporânea: ela ajudaria a compor aquelas perspectivas centradas no *aprender a aprender*:



[...] juntamente com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do 'professor reflexivo' etc. Ao investigar em minha pesquisa as interfaces entre o construtivismo e outros modismos educacionais, tenho chegado ao estabelecimento de elos entre ideários pedagógicos normalmente vistos por boa parte dos educadores brasileiros como ideários pertencentes a universos distintos. (DUARTE, 2001, p. 36)

O autor examina detidamente tais ideários, destacando, dentre outros aspectos: os seus deletérios impactos pedagógicos, sobretudo para as escolas públicas; a forma superficial e deturpada com que se apropriam das teorias de autores clássicos (com destaque para as apropriações equivocadas da teoria de Vigotski); as suas decorrências em termos da franca despolitização do debate educacional. Um dos pontos também destacados por Duarte (2011) remete à extrema difusão e aceitação que tais perspectivas gozam no campo educacional:

[...] mais do que um lema, o 'aprender a aprender' significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do século XXI. (p. 1)

A função social da educação especificamente escolar é um tópico muito caro ao autor. Trata-se de uma questão subjacente ao tema principal desta pesquisa, e que gera instigantes questionamentos: qual seria a função da formação estética? Qual seria, afinal, o papel da arte e da música no desenvolvimento dos sujeitos? E como a escola pode participar disso? Segundo Duarte e colaboradores (2012), a educação escolar teria que realizar a mediação entre, de um lado, a vida cotidiana e, de outro, as objetivações mais elevadas e desenvolvidas já alcançadas pelo gênero humano – com destaque para a Ciência e a Arte. Dentro disso, e apoiando-se na psicologia social de Vigotski, os autores anunciam: a função da Arte estaria ligada à superação da cotidianidade, ou seja, à elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo homem:

[...] o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação, para a sociedade, daquilo que o indivíduo [o artista] sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir. Há um nítido paralelo entre a maneira como Vigotski analisou o papel da arte na elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano e a maneira como ele analisou o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento na infância e na adolescência.

[...] a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional. Para Vigotski a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano. (DUARTE *et al.*, 2012, p. 3958-3960)

A contribuição específica da obra de arte ao processo de humanização diria respeito,

pois, à elevação da subjetividade dos sujeitos a um nível superior. Isso porque ela permite que eles aproximem os seus percursos individuais ao percurso histórico da humanidade: que conectem a sua dimensão particular àquela mais geral e universal. Segundo os autores, tal *link* com a genericidade da história humana se estabelece, inclusive, pelo contato com obras advindas de realidades e tempos históricos absolutamente distintos dos nossos. E teria a potência de desencadear efeitos e sentimentos mais profundos que aqueles rotineiramente vivenciados:

[Segundo Lukács] a arte liga o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade. [...] Essa força evocativa atinge o espectador independentemente de serem obras contemporâneas, que abordem temas do presente, ou do passado ou de outra realidade social, outro país, outra classe social. “[...] nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas o revivem não como fatos exteriores cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual” (LUKÁCS, 1970, p.268). É importante enfatizar esse aspecto. A obra de arte não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada e intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida. (Ibidem, p. 3967)

Os objetivos desta pesquisa giram em torno dos sentidos formativos e dos conteúdos que sustentam um sólido currículo artístico / musical: o que deveria ser ensinado nas aulas de música? O que, de acordo com as atuais políticas curriculares, deverá ser aprendido pelas crianças? E a quais conhecimentos, segundo os profissionais da área, os alunos deveriam ter acesso? É extremamente sugestiva, frente a tais questões, essa imagem da obra de arte enquanto transcendência da cotidianidade e alargamento das vivências particulares, conectando-as aos problemas humanos mais universais.

Ademais, cabe já mencionarmos de passagem que certas imagens oferecidas por Newton Duarte exerceram particular influência nas feições paulatinamente assumidas pela presente investigação – notadamente, a alusão por ele realizada a *formas socialmente desenvolvidas de reação emocional*. Essa vinculação entre a obra de arte e modos não habituais de sentir – feita pelo autor, como vimos, a partir das proposições de Vigotski – foi uma chave de leitura que nos instigou e inquietou de modo constante durante o processo de organização e análise dos dados. Papel semelhante foi exercido pela argumentação desenvolvida por Aquino (2016), que elenca os *saberes musicais sensíveis* como o cerne do trabalho musical a ser desenvolvido na escola básica. Em conjunto, tais proposições exerceram inequívoca influência em nossa busca por compreender os processos de formação musical dos estudantes como assentados, de um lado, em aspectos teóricos / conceituais / cognitivos e, de modo

complementar, em dimensões mais sensíveis / imaginativas / expressivas – discussão que será aprofundada no capítulo 4 (quatro) da presente tese.

A potencial transcendência do trabalho artístico em relação às necessidades e práticas cotidianas também aparece na discussão sobre o *conhecimento poderoso* proposta por Young (2007, 2011, 2013, 2016). Segundo o autor, a marca distintiva essencial desses conhecimentos seria a sua dissonância frente aos saberes do dia a dia: o fato de serem estranhos e mesmo contrários às experiências locais e particulares.

Minha teoria parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência. Esse é o ponto principal de onde parto. (YOUNG, apud GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1118)

Outros traços constitutivos desses conhecimentos *poderosos* seriam o fato de: permitirem fazer, a partir de casos particulares, generalizações confiáveis na interpretação do mundo; pressuporem a diferenciação entre os saberes: o reconhecimento de que é sim possível, em qualquer área, obter leituras do real mais verdadeiras e profundas, ainda que essas verdades sejam necessariamente parciais e provisórias; serem marcados pelo empenho sincero e comprometido na busca pela objetividade; ainda, o fato de se encontrarem sistematizados nas chamadas áreas de conhecimento, ou disciplinas escolares. Tais traços seriam premissas fundamentais para a instituição de uma abordagem curricular centrada no conhecimento, levando à superação das abordagens atualmente hegemônicas. Discorrendo sobre os distintos sentidos desse *poder* incorporado no conhecimento das diversas áreas (ciências naturais, ciências sociais, artes), o autor fornece subsídios para a discussão sobre a função formativa de um sólido currículo artístico:

Essas características do 'conhecimento poderoso' não estão restritas às áreas de conhecimento e disciplinas STEM (sigla em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), ainda que essas áreas de conhecimento e disciplinas expressem de maneira menos ambígua as características do conhecimento poderoso. Embora não seja conhecimento geral, o conhecimento poderoso tem capacidades generalizantes. O conceito se aplica à [...] Literatura e às Artes. Grandes obras de arte são 'poderosas' porque tratam de emoções como culpa, remorso, pesar, responsabilidade e alegria, que são emoções vividas em contextos particulares, mas comuns a todos os seres humanos. (YOUNG, 2013, p. 235)

Também para Michael Young, portanto, o poder das grandes obras de arte repousa em que, por meio delas, conectamo-nos com o percurso da própria humanidade: elas explicitam o nosso pertencimento a algo maior.

O aspecto mais debatido do ‘conhecimento poderoso’ é o poder. Poder é muito facilmente interpretado como ‘poder sobre’ e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto, diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Por exemplo, as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar – por exemplo, em grandes peças, filmes e livros – como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral. (YOUNG, 2016, p. 35)

Superação das formas cotidianas de reação emocional, estranhamento frente às experiências habituais, aquisição de bens culturais / conceituais / filosóficos que proporcionem novas formas de se pensar a respeito do mundo: novas formas de mirá-lo, problematizá-lo e, potencialmente, transformá-lo. Tal a função da instituição escolar que percorre, de modo subjacente, todos os autores e relatos mencionados, e que nos serviu de baliza na realização desta investigação.

## **1.2. Das interfaces entre *escola* e *cultura***

Os autores supracitados compõem o painel inicial de referência teórica sobre o qual esta pesquisa se embasa. Constituem perspectivas que, de diferentes formas, denunciam a negligência com que as abordagens predominantes no campo curricular vêm lidando com a própria questão dos saberes trabalhados na escola. Tais perspectivas confluem, cremos, com o argumento universalista construído por Forquin (1993, 2000) acerca do currículo escolar: os conteúdos de ensino transmitidos pela escola se vinculam à noção de ‘saberes públicos’ – opostos, por definição, tanto aos saberes meramente práticos / úteis quanto àqueles corriqueiros e ligados à vida comum.

O argumento da universalidade da cultura escolar significa que cabe à escola transmitir saberes ‘públicos’, explicitamente formulados e controlados, aos quais todos possam ter acesso potencial e que apresentem valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares. [...] Os saberes escolares são essencialmente gerais ou dotados de um alto nível de generalidade. (FORQUIN, 2000, p. 58)

Jean-Claude Forquin, nos trabalhos acima referidos, busca mapear e distinguir as diversas posições adotadas nesse amplo debate entre relativistas e universalistas, salientando a relevância de tal tópico nas discussões pedagógicas contemporâneas. Para tanto, realiza um profundo mergulho nas interfaces entre *escola* e *cultura*, entre o *universal* e o *particular*, fornecendo uma visão extremamente ampliada e esclarecedora acerca das tensões, embates e desafios aí presentes. Alinhando-se ao quadro teórico que viemos esboçando, o autor coloca-se

francamente contrário quer às abordagens pedagógicas de cunho instrumental e adaptativo, quer aos discursos aparentemente renovadores e progressivistas que, de forma superficial, buscam promover a autonomia dos sujeitos negando os imperativos da herança cultural e do pertencimento à memória. Suas observações sobre o ‘espírito da modernidade’ se aproximam, nesse sentido, das críticas anteriormente mencionadas às pedagogias centradas no aluno: à forma com que tais pedagogias, esquivando-se de um debate sério sobre o papel da escola na transmissão da cultura, recaem muito facilmente na idolatria do pessoal, do local e do efêmero.

Forquin alerta, em diversos momentos, sobre o largo espraiamento de concepções educativas dotadas de um não-diretívismo obsessivo. Em certas passagens, sua crítica é explícita: tanto política quanto socialmente, tal radicalismo pedagógico possui grandes chances de ter implicações regressivas:

A alternativa pluralista e comunitária radical provoca objeções igualmente no plano ético e pedagógico. Pode-se temer, com efeito, que ela torne a encerrar o indivíduo na sua comunidade de pertinência suposta, a reduzir sua identidade pessoal a uma identidade social, privando-o das possibilidades de ampliação de conhecimentos e de desenvolvimento intelectual que traz um ensino liberto da tirania do contexto próximo. [...] Um tal recuo ao ‘localismo’ e ao ‘espírito de paróquia’ [...] não é portador de um risco grave de regressão cultural? Com que direito pode-se impor a certas categorias de crianças uma tal discriminação no acesso ao saber? Com as melhores intenções do mundo, não se encoraja aí um novo obscurantismo? (FORQUIN, 1993, p. 133-34)

No que tange às linguagens artísticas, foco da presente pesquisa, o autor aponta um aspecto central: as Artes fariam parte de um rol de saberes atacados ainda mais violentamente pelo relativismo – o qual se manifesta, aí, na forma de um *relativismo cultural*:

Os conteúdos que a escola transmite não são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. [...] São relativistas em matéria de educação não somente aqueles que põem em questão a validade ou a universalidade dos conteúdos científicos e teóricos de todo ensino possível, mas também aqueles, muito mais numerosos, que consideram que não há critério intrínseco que permita hierarquizar as atividades e as obras humanas e preferir umas às outras, e que por isso ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa, ou justificável somente por considerações circunstanciais e pragmáticas. (FORQUIN, 1993, p. 147)

A própria justificação do currículo torna-se, pois, uma questão a ser enfrentada por toda teoria curricular: *o que é fundamental? O que merece ser ensinado?* O autor reconhece o caráter aparentemente inesgotável das polêmicas entre o universal e o particular. E propõe, em meio à pluralidade de argumentos e tendências, uma possível orientação para o currículo. Em sua visão, se é fundamental que as disciplinas escolares garantam espaço para o melhor da produção

humana, é igualmente fundamental que se tenha como horizonte a construção de uma mais ampla *perspectiva universalista aberta e tolerante*:

Existem, de fato, várias espécies de universalismos e várias espécies de diferencialismos. Foi possível opor anteriormente um ‘multiculturalismo de compartimentação’, obcecado pela defesa das especificidades e pela auto-proteção identitária, e um multiculturalismo interativo e aberto, que valoriza a comunicação recíproca e a mudança. Do mesmo modo pode-se opor um universalismo etnocêntrico e dominador, e um universalismo aberto e tolerante. Este último é perfeitamente compatível com o reconhecimento e o respeito às diferenças, na medida precisamente em que só se pode reconhecer e respeitar o que se pode perceber como uma outra modalidade ou uma outra expressão possível do humano. (FORQUIN, 1993, p. 143)

Parece-nos especialmente fecundo que tenhamos em mente, como pano de fundo para as análises que serão empreendidas nesta investigação, essa perspectiva aberta e tolerante aventada por Forquin. Ela nos ajuda a fazer a passagem entre a *crise* da teoria do currículo e a sua possível superação: entre o constatado *desfiguramento* da escola e do conhecimento nela trabalhado e a elucubração sobre critérios, valores, marcas e diretrizes a serem adotadas na própria legitimação do projeto educativo. Nessa perspectiva, se partimos do diagnóstico do *temor* ao conhecimento sistematizado e do *recuo teórico* nos estudos curriculares, a discussão proposta por Forquin nos chama a refletir: mas por que tal conhecimento é fundamental? Qual o seu papel? E como selecionar? Como estabelecer profícuas relações entre a prática escolar e o universo cultural? Quais critérios adotar na definição daquilo que merece fazer parte do currículo? O autor parece se esforçar, primordialmente, para conciliar o respeito às questões da diversidade e do multiculturalismo com os imperativos da universalidade: com a responsabilização da escola enquanto transmissora de uma cultura mais ampla. Levar a cabo o projeto educativo refere-se, nessa chave, a que todos tenham acesso – numa perspectiva universalista democrática e aberta – àquilo que de mais relevante, profundo e enriquecido as mais diversas culturas humanas já lograram produzir:

No contexto das sociedades multiculturais, há aí uma doutrina possível para a concepção do currículo. A escola não pode ignorar os aspectos ‘contextuais’ da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos ‘cultural’, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana. (FORQUIN, 1993, p. 143)

Do conjunto de proposições e conceitos acionados nestas referências teóricas – da crítica ao *aprender a aprender*, da menção a conhecimentos ditos *poderosos*, desse imperativo *universalista* apregoado por Forquin – depreende-se que a educação sempre possuirá,

inescapavelmente, um horizonte seletivo e normativo. *Educar* implica, sempre e necessariamente, fazer escolhas: selecionar algumas coisas e abrir mão de outras; prescrever certos critérios de valor e, a partir deles, classificar, hierarquizar e estabelecer prioridades em meio a toda a produção humana historicamente verificada. E fazê-lo tendo em vista um movimento de progresso, de avanço, de desenvolvimento e emancipação constantes seja no nível individual, seja no da humanidade como um todo. Escolhas que serão sempre temporárias, provisórias, históricas, flexíveis – mas às quais o educador não pode se furtar de enfrentar. Tais escolhas se fazem necessárias justamente porque, onde todos têm direito a tudo, nenhum direito está garantido. Dito de outra forma: ao simplesmente nivelarmos todos os saberes, ao equipararmos epistemologicamente todas as visões de mundo, ao darmos todas como igualmente válidas para serem objeto de estudo nas escolas e declararmos, munidos do espírito mais libertário, que ‘todos os homens têm direito a todos e quaisquer saberes, indiscriminadamente’, corremos o sério risco de não garantir nada a ninguém...

Esse vínculo estreito entre valorização do conhecimento e emancipação humana, entre apropriação da herança cultural acumulada e expansão dos horizontes individuais, entre educação e efetivação democrática, percorre toda a discussão realizada por Forquin nos textos citados, e alinha os argumentos dos autores referenciados neste estudo. Na seção a seguir, tais marcos de entendimento apoiam uma análise da própria BNCC (BRASIL, 2018), buscando contextualizar nossa discussão no âmbito dos movimentos de reforma curricular atualmente em curso no Brasil.

### **1.3. Base Nacional Comum Curricular: o *poder* dos conhecimentos ligados à música**

#### **1.3.1. Situando o documento**

A *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (BRASIL, 2018) é um documento que se propõe a oferecer parâmetros gerais aos currículos nacionais, norteados a construção de proposições curriculares por todos os estados e municípios do país. Esta seção busca contextualizar a discussão em torno do conhecimento musical escolar dentro de uma análise da BNCC.

A construção da BNCC (BRASIL, 2018) foi vigorosamente apoiada, dentre outros, pelo *Movimento pela Base Nacional Comum*, que se autodefine como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e

implementação de qualidade da BNCC”<sup>5</sup>. Nos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, assim como nos atos de campanha do *Movimento pela Base*, argumenta-se frequentemente que a BNCC foi objeto de ampla e democrática discussão durante toda a sua elaboração. Tais atores mencionam, nesse sentido, as leituras críticas realizadas por especialistas das distintas disciplinas, a consulta pública quando da redação de suas versões preliminares, assim como audições organizadas nas diferentes regiões do país.

Reforçando a sua posição, o *Movimento pela Base Nacional Comum* destaca em seu *site* na internet que a necessidade de um currículo comum é mencionada em documentos da legislação educacional brasileira desde, pelo menos, a década de 1980:

A BNCC está prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. *Ter definidas as aprendizagens e desenvolvimentos comuns para todos os estudantes ajuda a garantir equidade (não importa onde estude, o aluno irá aprender o que é essencial) e a dar mais coerência para o sistema educacional: formação de professores, materiais didáticos e avaliações externas passam a responder ao que se aprende na escola – e não o contrário. Vale lembrar que a BNCC não é currículo, portanto as especificidades e diversidades locais de cada região podem e devem ser preservadas nos currículos das redes, nos projetos pedagógicos das escolas e nas práticas dos professores em sala de aula.*<sup>6</sup> (ênfases adicionadas)

A passagem acima sintetiza os argumentos favoráveis à BNCC, os quais são endossados por alguns profissionais dentro do campo educacional brasileiro (COSTIN, 2018; CASTRO, 2018; MELLO, 2018): o documento é considerado como um instrumento para a garantia da equidade, promovendo, ao mesmo tempo, uma ação mais integrada das políticas educacionais em direção a uma educação de qualidade. Ademais, ao não se afirmar como um currículo propriamente dito, o documento garantiria espaço para a expressão das especificidades de distintas regiões, escolas e sujeitos.

Contudo, a BNCC não foi recebida de modo tão tranquilo e harmonioso, sendo objeto de intensas discussões desde o início de sua construção, em 2015 – notadamente por pesquisadores dos campos do currículo e das políticas educacionais (ALVES, 2014; MACEDO, 2015, 2019; RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017; RIBEIRO, 2019). Essas discussões destacam alguns aspectos centrais: a própria necessidade de uma tal reforma curricular foi fragilmente sustentada; atingir uma base nacional num país tão amplo e diverso pode ser inviável; a construção do documento foi açodada, insuficientemente discutida, e politicamente enviesada;

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12/03/2021.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes/>. Acesso em: 12/03/2021.



o documento tenta controlar as ações e escolhas dos professores, ignorando plenamente todo o trabalho pedagógico que as escolas já vinham realizando. De forma geral, os pesquisadores educacionais apontam os efeitos perniciosos potencialmente provocados pela BNCC, seja em relação aos processos pedagógicos escolares, seja na formação docente.

Um breve olhar sobre o panorama político mais amplo pode ajudar a compreender tais debates. A BNCC foi forjada num contexto político bastante tenso, o qual produziu efeitos deletérios em todos os campos sociais no Brasil. Tal contexto, que incluiu a perda de direitos trabalhistas e o enfraquecimento da seguridade social, mostrou-se particularmente prejudicial para a educação, como apontam diversos autores (GIROTTO, 2019; FERRETTI, 2018; CÁSSIO, 2019). Pode-se claramente identificar o poder exercido em tal debate pelos apoiadores da BNCC – fundações privadas, institutos, partidos políticos –, cujos interesses centrais se conectam à formação de indivíduos capazes de lidar com a extrema instabilidade das atuais condições sociopolíticas. Indivíduos que, apelando às suas *competências e habilidades*, e dificilmente contando com alguma assistência do Estado (o qual se vê continuamente ‘diminuído’), busquem garantir a sua sobrevivência. Muito estimada por esse grupo de apoiadores é a busca por modelos curriculares estrangeiros advindos de países desenvolvidos, apresentados como soluções mágicas aos complexos desafios da educação brasileira. O difundido otimismo mantido por tais apoiadores, bem como suas motivações econômicas e desígnios subjacentes, foram claramente expressados:

Na grande imprensa, consultores ligados a fundações e institutos empresariais preveem o futuro da educação no Brasil da BNCC. Otimistas, derramam elogios sobre a nova política curricular desde antes de 2015. O debate público sobre o currículo da Educação Básica é travado nos cadernos “Mercado” dos grandes jornais. Todos eles produziram matérias favoráveis sobre a Base, bem como a mídia especializada em economia [...].

[...] o *Movimento pela Base Nacional Comum* tem influenciado os debates nacionais sobre a Base desde 2014 e galvanizado conexões entre o currículo nacional obrigatório, o mundo das avaliações em larga escala e a indústria do livro didático e das assessorias pedagógicas privadas no Brasil. (CÁSSIO, 2019, p. 15-16)

Tarlau e Moeller (2020) também ressaltam o papel dos apoiadores do documento, assim como o caráter apressado de seus processos de elaboração e aprovação governamental. Tais aspectos estariam associados àquilo que as autoras denominam de “consenso por filantropia”, a saber,

quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa

amplamente aceita. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554).

Como mencionado, os intensos debates em torno da BNCC ocorreram em meio a um cenário político bastante turbulento, que envolve o golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Roussef em 2016 – um cenário que se agrava sobremaneira com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência da República em 2018. Foram tomadas, sob o seu comando, inúmeras ações que expressam um flagrante desrespeito à Constituição Federal promulgada em 1988, comprometendo enormemente as bases da jovem democracia brasileira. No que diz respeito à educação, um patente desprezo em relação a tudo o que evoca pesquisa, ciência e conhecimento se associa à violência tanto simbólica quanto material, assumindo a forma de uma censura que tenta reintroduzir valores ligados a concepções conservadoras de *família* e *moral* – uma censura que nitidamente localiza os professores dentre os seus maiores inimigos, junto aos conhecimentos que eles mobilizam ao longo dos diversos níveis escolares.

A presente pesquisa busca esmiuçar as fundações curriculares do campo da educação musical brasileira, localizando as distintas maneiras pelos quais o conhecimento musical escolar tem sido concebido ao longo dos últimos anos – um período intensamente marcado pelas discussões em torno da BNCC. A presente seção representa uma etapa preliminar de tal percurso, na qual focalizamos as proposições centrais do documento em si. A abordagem aqui adotada distancia-se seja de perspectivas tecnicistas e conservatoriais, seja de olhares centrados nos saberes do cotidiano, estabelecendo uma clara distinção entre os conhecimentos baseados nas disciplinas escolares e as experiências e significados forjados nas interações socioculturais. Tendo em vista oferecer uma sólida formação a todos os estudantes, calcada no acesso democrático a experiências artísticas aprofundadas e enriquecidas, argumentamos que os processos escolares devem estar assentados sobretudo nos conhecimentos sistematizados no âmbito dos diferentes campos do saber. Em outras palavras, devem ser estruturados em torno de *conhecimentos poderosos*<sup>7</sup>. Por conhecimentos poderosos nós não nos referimos a listas de informações e conhecimentos factuais, mas, sim, a formas de significado e expressão que são especializadas e se diferenciam, portanto, das relações e entendimentos cotidianos. Devido aos seus traços distintivos – dentre eles, à sua abstração –, os *conhecimentos poderosos* têm o potencial de empoderar os estudantes, ampliando a sua compreensão crítica do mundo (YOUNG; MULLER, 2013).

---

<sup>7</sup> Nesta seção, os termos *conhecimentos especializados*, *conhecimentos disciplinares* e *conhecimentos poderosos* serão utilizados de modo intercambiável.

Considerações sobre o potencial *poder* dos conhecimentos musicais sustentam os comentários subsequentes acerca da BNCC, nos quais busca-se destacar aspectos relativamente pouco discutidos pelos pesquisadores até aqui. Nesse sentido, e com vistas a favorecer aquela almejada costura de vínculos entre a música e a escola básica, aventa-se a necessária ampliação, por parte do campo da educação musical brasileira, de seu arco de temas e abordagens de pesquisa.

### **1.3.2. Analisando o documento: procedimentos metodológicos**

A análise de conteúdo temática é adotada como ferramenta na leitura e interpretação do texto da BNCC, numa abordagem predominantemente qualitativa. Contudo, há aqui uma especificidade em relação aos demais exercícios de análise constantes nesta tese: buscando discernir as bases de reivindicação assumidas pelo documento, tomamos como categorias de análise algumas das ferramentas oferecidas pela *Legitimation Code Theory (LCT)* (MOORE; MATON, 2001; MATON, 2010, 2014).

A *Legitimation Code Theory (LCT)* é uma vertente teórica que tem na sociologia da educação de Basil Bernstein e na teoria social de Pierre Bourdieu os seus principais pilares de sustentação. Ela pretende fornecer subsídios para a análise dos conhecimentos produzidos e difundidos nos mais diversos campos – culturais, intelectuais, artísticos, educacionais –, tornando visíveis as suas distintas, e geralmente conflitantes, *reivindicações de legitimidade*. Busca, pois, revelar os princípios subjacentes que são dominantes em determinado campo, isto é, os fatores considerados mais importantes do que outros pelos atores. As práticas e discursos dos agentes são tomados como mensagens que carregam tais princípios, expressando quais são as “regras do jogo”: as medidas de sucesso em relação às quais a evolução dos sujeitos dentro do campo será avaliada:

A teoria foca nas bases de sucesso e conquista dentro dos contextos educacionais. Ela vê as práticas e crenças dos agentes como mensagens que corporificam aquilo que deveria ser as bases predominantes de realização. Os princípios estruturantes subjacentes dessas mensagens são conceituados como ‘códigos de legitimação’. [...] O código descreve as ‘regras do jogo’ ou as bases predominantes de sucesso em qualquer contexto particular. (LAMONT; MATON, 2010, p. 66-67, tradução livre<sup>8</sup>)

---

<sup>8</sup> No original: “The theory focuses on the basis of achievement within educational contexts. It views the practices and beliefs of agents as embodying messages as to what should be the dominant basis of achievement. The underlying structuring principles of these messages are conceptualized as ‘legitimation codes’. [...] The code describes the ‘rules of the game’ or dominant basis of success in any particular context.”

É nesse movimento, de trazer à tona princípios subjacentes, que os *códigos de legitimação* são acionados. No âmbito da LCT, tais códigos podem ser mirados a partir de diversas dimensões, sendo uma delas a sua *especialização*:

Os princípios estruturantes subjacentes a tais mensagens são conceituados como ‘códigos de legitimação’. Uma dimensão desse código, a qual iremos focar aqui, é a sua ‘especialização’, ou aquilo que faz de alguém ou de algo diferente, especial e merecedor de distinção. Essa dimensão enfatiza que toda prática, crença ou reivindicação de conhecimento é orientada em direção a algo e por alguém, estabelecendo assim uma *relação epistêmica* em relação a um objeto e uma *relação social* em relação a um sujeito. (LAMONT; MATON, 2010, p. 66, grifos dos autores, tradução livre<sup>9</sup>)

Verifica-se, assim, uma distinção analítica essencial: a especialização de tais códigos é composta por duas dimensões, *relações epistêmicas* (*ER*, no original) e *relações sociais* (*SR*). As primeiras relacionam práticas, crenças, argumentos e posturas a um objeto de conhecimento; as segundas, por seu turno, vinculam aquelas práticas e crenças a um sujeito, a um autor, ou, ainda, a um ator social específico.

Cada uma das relações acima pode ser mais (+) ou menos (-) enfatizada enquanto base de legitimação: ao longo de um contínuo imaginário, pode-se buscar localizar o grau, a força e/ou a intensidade com que determinam a orientação assumida dentro do campo. Temos, assim, que *ER+* (forte relação epistêmica), *ER-* (fraca relação epistêmica), *SR+* (forte relação social) e *SR-* (fraca relação social) são possibilidades subjacentes aos mais diversos discursos. Da intersecção de tais dimensões – do cruzamento entre *relações epistêmicas* (*ER*) e *relações sociais* (*SR*) –, quatro diferentes modalidades surgem. Dito de outro modo: os princípios de sucesso atuantes num campo qualquer podem ser condensados e esquematizados em quatro *códigos de especialização*, a saber:

- *knowledge code* (*ER+/SR-*): as bases de sucesso e realização são fortemente associadas à posse de conhecimentos, habilidades e procedimentos especializados dentro do campo (seja artístico, científico, intelectual), sendo tais conhecimentos sempre vinculados a objetos específicos de estudo. Aqui, dá-se pouca importância aos atributos pessoais dos atores, bem como ao perfil sociocultural do cientista / artista / educando / produtor cultural;

---

<sup>9</sup> No original: “The underlying structuring principles of these messages are conceptualized as ‘legitimation codes’. One dimension of this code, which we shall focus on here, is ‘specialization’ or what makes someone or something different, special and worthy of distinction. This dimension highlights that every practice, belief or knowledge claim is about or oriented towards something and by someone, and so sets up an *epistemic relation* to an object and a *social relation* to a subject.”

- *knower code* (ER-/SR+): conhecimentos e habilidades especializados importam menos, e procedimentos específicos das diversas áreas – tendo em vista acessar determinado objeto de estudo e/ou manipular determinado material – são pouco significativos. Ao invés disso, enfatizam-se as disposições pessoais e os atributos sociais dos atores, ou seja, o acúmulo de vivências cotidianas que os tornam ‘conhecedores’ (*knowers*) dentro do campo: tal é a medida de sucesso aqui, e principal fonte de legitimidade;
- *elite code* (ER+/SR+): quando todos esses aspectos são altamente valorizados, i.e., a legitimidade baseia-se tanto em possuir o conhecimento especializado quanto em ser “o tipo certo de conhecedor”;
- *relativist code* (ER-/SR-): quando nem os conhecimentos especializados das disciplinas (*o que você sabe*) nem as disposições pessoais e vivências culturais cotidianas do aprendente (*o tipo de conhecedor que você é*) possuem grande importância. No limite, quaisquer práticas / textos produzidos por quaisquer atores do campo são dadas como válidas e legítimas. (MATON, 2010, 2014)

Alguns exemplos podem ser úteis na clarificação de tais conceitos. Um currículo musical orientado por um *knowledge code* dará preferência a conceitos e conteúdos especializados, tais como aqueles envolvidos na análise musical, na elaboração de arranjos e em estudos de história da música (p. ex., as diferentes fases e transformações percebidas na história de determinado gênero, tal como o samba ou o jazz, em termos rítmicos, harmônicos, texturais, instrumentais etc.). Se apoiado num *knower code*, o currículo dará primazia ao envolvimento e aos atributos pessoais dos estudantes, tal como sua capacidade expressiva (conseguir expor os seus sentimentos mais íntimos, suas percepções pessoais etc.), assim como aos seus valores culturais e *background* social. Um currículo caracterizado por um *elite code*, por sua vez, enfatizará tanto essa capacidade de expressão pessoal quanto a demonstração de conteúdos e habilidades especializadas (p. ex., a performance num instrumento musical que demonstra ser precisa tecnicamente e expressiva em termos comunicativos). Por fim, um currículo não ofereceria diretrizes claramente definidas quando assentado num *relativist code*: ele almejaria promover um ‘engajamento’ mais aberto, genérico, inclusivo, de modo a que cada estudante pudesse expressar os seus pensamentos e sentimentos à sua própria maneira.

Em suma, tais *códigos de especialização* devem ser compreendidos enquanto possíveis parâmetros de conquista e realização no campo:

Os códigos, desta forma, conceituam diferentes régulas de sucesso, nos quais as regras implícitas são que o que importa é: ‘o que você sabe’ (*knowledge code*); ‘o tipo de

conhecedor que você é' (knower code); ambos (elite code); ou nenhum deles (relativist code). (LAMONT; MATON, 2010, p. 66, tradução livre<sup>10</sup>)

Tomando tais *códigos* como categorias de análise, apresentamos a seguir uma discussão sobre as orientações oferecidas pela BNCC, na busca pelas distintas concepções de legitimidade em torno do conhecimento musical escolar. Tais lentes teóricas buscam identificar algumas das ênfases carregadas pelo documento: apreender se suas maiores preocupações estão ligadas à aquisição de conhecimentos e habilidades especializadas; se voltam-se ao desenvolvimento do estudante em termos de sua criatividade, sua expressividade e seu engajamento sociocultural; se o documento tenciona manter um equilíbrio entre tais dimensões, ou, ainda, se não considera nenhuma delas como prioridade. Para tanto, localizamos e mapeamos excertos do documento que claramente denotam aspectos relacionados a tais códigos, em graus e nuances bastante variados. Trabalhamos com 29 (vinte e nove) excertos no total – 9 (nove) recolhidos na *Introdução* geral da BNCC, 11 (onze) oriundos da seção dedicada ao ensino da música no Ensino Fundamental, e 9 (nove) da seção dedicada ao ensino artístico no Ensino Médio. Tais excertos foram classificados, e os seus contornos principais serão exemplificados e discutidos a seguir.

Tais partes do documento foram focalizadas por considerarmos que nelas é possível reconhecer aspectos concernentes à discussão aqui proposta: os princípios gerais que sustentam o documento como um todo (explicitamente elencados em sua *Introdução*), bem como os aspectos mais intimamente ligados ao componente curricular *Arte* no Ensino Fundamental e às *Linguagens e suas tecnologias* no Ensino Médio, dentro dos quais a linguagem e os conteúdos musicais são abordados na BNCC. Por conseguinte, não tomamos como objeto de análise as seções do documento dedicadas a outras áreas de conhecimento (Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas etc.); nem nos detemos nas seções especificamente dedicadas a outras disciplinas escolares, tais como Língua Portuguesa, Educação Física, História e Geografia.

É importante ressaltarmos: a análise temática baseada nos *códigos de especialização*, longe de produzir categorizações fixas ou conclusões definitivas, tenciona esboçar movimentos e tendências mais amplas perceptíveis dentro dos campos. Ao lançar mão de tais ferramentas, nosso maior propósito é oferecer um esboço que possa ser útil na localização de temas,

---

<sup>10</sup> No original: “The codes thereby conceptualize different rulers of achievement, where the underlying rules are that what matters is: ‘what you know’ (knowledge code); ‘the kind of knower you are’ (knower code); both (elite code); or neither (relativist code).”

abordagens e objetos de estudo quiçá ainda carentes de maiores investimentos por parte dos pesquisadores.

### **1.3.3. Discutindo o documento: a insuficiência de conhecimentos disciplinares na BNCC**

A BNCC alega sinalizar aquilo que os estudantes deveriam ser capazes de aprender ao longo de toda a sua trajetória na educação básica. É importante salientar que pela primeira vez a legislação educacional brasileira possui um documento dotado de tamanho poder legal e simbólico: nos distintos estados e municípios, todas as proposições curriculares localmente construídas devem supostamente atender às suas diretrizes centrais. Como dito, nosso olhar aqui recai sobre as concepções e orientações carregadas por sua introdução geral, bem como pelas seções dedicadas aos níveis fundamental e médio<sup>11</sup>. Os resultados sugerem que o desenho curricular do documento está longe de promover algo próximo ao *knowledge code*, o qual se baseia em conhecimentos musicais *poderosos* e em procedimentos musicais especializados.

Em sua *Introdução* (BRASIL, 2018, p. 7-22), pode-se perceber que o documento não assume nenhuma perspectiva pedagógica, nem oferece quaisquer referências bibliográficas que sustentem as suas colocações. Ao longo do texto, afirmações distintas e por vezes contrastantes parecem se adaptar a distintas abordagens curriculares, buscando, aparentemente, agradar a diferentes leitores ou grupos de interesse. Assim, um certo ecletismo parece ser um traço importante da seção introdutória. Ela não satisfaz aos educadores alinhados com a centralidade dos conhecimentos sistematizados nas disciplinas, tampouco encoraja aqueles associados às perspectivas construtivistas e aos significados e relações estabelecidos no cotidiano. Ao contrário, seu eixo central parece revolver em torno de longas listas de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes – o instrumentalismo neoliberal baseado em resultados, tal como discutido por Wheelahan (2010). Tendo em vista compreender o teor instrumental da BNCC, é elucidativa a definição de *competência* apresentada em sua introdução:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

---

<sup>11</sup> As proposições do documento acerca da Educação Infantil não fizeram parte dos objetivos desta pesquisa, devido a todas as especificidades inegavelmente constituintes desse nível de ensino, as quais exigem um olhar mais focado e particular.

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

A opção por adotar as competências como organizadoras centrais de todo o currículo, assim como a definição acima transcrita, permite-nos aventar: para a BNCC, assim como para o seu grupo de apoiadores, não é relevante refletir sobre os conhecimentos que supostamente sustentam o desenvolvimento de tais competências. A capacidade de os conhecimentos selecionados impulsionarem o desenvolvimento intelectual dos estudantes não é tão importante quanto a sua utilidade nas demandas da vida diária. Ao invés de elucubrar sobre as dimensões do *conhecimento sobre*, do *saber que* (*knowledge that*), o documento focaliza marcadamente o pragmático *saber como* (*know-how-to*) (MCPHAIL, 2020).

Nesse sentido, a depreciação dos conhecimentos especializados chama a atenção do leitor. A maioria das 10 (dez) *Competências Gerais da Educação Básica* propostas na introdução não remetem ao conhecimento em si. E, nas poucas exceções em que tal ocorre, fazem-no de um modo francamente genérico e pragmático. Podemos comentar, por exemplo, as duas competências iniciais, as quais presumivelmente se referem ao conhecimento dos diferentes campos representados pelas disciplinas escolares:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 9)

Quanto à *competência 1*, que recomenda valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, pode-se perguntar: seria essa uma diretriz satisfatória? Ao proclamar que o conhecimento deve ser “valorizado” e “utilizado”, poderia essa competência auxiliar efetivamente professores e formuladores curriculares na seleção daquilo que será ensinado? A *competência 2*, por seu turno, conecta certos procedimentos específicos das ciências à resolução de problemas e à busca por saídas. Não desmerecemos, em absoluto, a ideia de que os sujeitos devam ser capazes de resolver problemas quando de posse de conhecimentos escolares. Contudo, adotar tal critério como baliza primordial na seleção dos conhecimentos a serem pedagogicamente trabalhados pode reduzir sobremaneira o potencial daquilo que se espera do currículo.



No item *Os marcos legais que embasam a BNCC*, o documento justifica a si próprio asseverando que ele tenciona, sobretudo, “designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018, p.12). Não obstante a menção aos saberes, a promoção de *habilidades* genéricas parece constituir a preocupação central do documento, tal como declarado abertamente no excerto a seguir:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos)

A *Introdução* expressa, assim, uma abordagem pragmática e utilitária em relação aos conhecimentos curriculares. Além disso, dentro das *Dez competências gerais* anteriormente mencionadas, as últimas quatro se voltam para a promoção de competências socioemocionais. Alegando buscar respostas aos desafios da sociedade contemporânea, e supostamente em consonância com os novos cenários mundiais, elas sublinham capacidades ligadas à cooperação, à resolução de conflitos, à resiliência e à partilha de experiências e significados pessoais. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Pesquisas vêm buscando compreender as concepções ventiladas pelo documento e os papéis atrelados ao ensino das Artes, seja no Ensino Fundamental, seja no Médio (PEREIRA; LOPONTE, 2019; DEL-BEN; PEREIRA, 2019; SANTOS, 2019; MOTA *et al.*, 2018). Dentre as severas críticas dirigidas à versão final da BNCC, os autores destacam: os mecanismos autoritários adotados pelo governo brasileiro, dado que a versão final do documento ignora completamente tanto as discussões que vinham sendo feitas dentro dos diversos campos disciplinares quanto o acúmulo de trocas e reflexões que vinham sendo feitas entre tais campos e as instâncias governamentais; o frágil status atribuído às linguagens artísticas (música, artes visuais, teatro, dança), vistas, quando muito, como distintas “unidades temáticas” e, portanto, sujeitas a interpretações empobrecidas e superficiais; a perspectiva pedagógica reducionista assumida pelo documento ao estruturar-se inteiramente em torno dos conceitos de *competências* e *habilidades*. De modo geral, tais pesquisas denunciam os diversos riscos potencialmente oferecidos pelo documento: ao aderir às suas premissas centrais, as práticas em educação musical tendem a permanecer ameaçadas pelo esvaziamento de conteúdos específicos – sendo condenadas, pois, a seguir ocupando um papel marginal no desenvolvimento dos estudantes

brasileiros.

Em seu *Capítulo 4, seção 4.1.2* (p. 193-211), a BNCC discute as Artes no âmbito do Ensino Fundamental, focando no ensino-aprendizagem de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Algumas de suas colocações iniciais claramente aludem aos saberes e experiências cotidianas dos estudantes, seus *backgrounds* sociais e seus atributos pessoais – estando, assim, em consonância com um *knower code*. Em certas passagens, a pronunciada imprecisão da BNCC chega mesmo a sugerir um *relativist code*. O trecho a seguir, por exemplo, prenuncia tal indeterminação:

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. [...] Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, **incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas**.

[...] Para tanto, é preciso reconhecer **a diversidade** de saberes, experiências e práticas artísticas **como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte**, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas. (BRASIL, 2018, p. 196-97, grifos nossos)

O processo de seleção curricular inegavelmente envolve o reconhecimento da diversidade cultural, notadamente num país de dimensões tão plurais e continentais como o Brasil. Ele necessariamente deve, pois, estar sempre atento às identidades locais, considerando e expandindo os valores e referências trazidos pelos estudantes. Contudo, proposições tão vastas e imprecisas levam-nos a questionar: qual (quais) ‘diversidade’ (s) deveria (m) ser reconhecida (s) “como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte”? Quais produções artísticas e repertórios musicais poderiam ser merecedores de se tornar parte do currículo? Quaisquer manifestações e experiências musicais devem ser consideradas tão ‘legítimas’ quanto quaisquer outras? As escolhas são meramente casuais e tudo é aceitável, independentemente de seus atributos estéticos e de sua profundidade enquanto produções culturais? Ademais, dado que a autoridade para a inclusão no currículo abrange as sonoridades mais próximas e os repertórios do entorno dos estudantes, pode-se perguntar: qual é a diferença entre conhecimentos especializados e saberes cotidianos? Possuiriam eles o mesmo significado dentro dos processos de construção curricular? E, se tudo é válido, como se espera que os professores e formuladores de currículo determinem os conteúdos a serem (ou não) abordados?

O excerto a seguir, presente na seção dedicada ao Ensino Fundamental, indica:

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, **em especial, aqueles da vida cotidiana**. (BRASIL, 2018, p. 203, grifo nosso)

Seguindo a linha de raciocínio anterior, podemos questionar: como se espera que a formação musical efetivamente amplie a capacidade crítica e a compreensão estética dos estudantes? Seria este um objetivo viável, dado que as práticas, repertórios e produções musicais envolvem “especialmente aqueles da vida cotidiana”? O documento possui algumas diretrizes que certamente poderiam auxiliar na delimitação dos processos de construção curricular. Contudo, e tal como já salientado por Camargo (2018), tais orientações correm o risco de serem completamente diluídas. A notória falta de criticidade e de mais claras definições, a ausência de parâmetros estéticos e artísticos quaisquer, tendem a restringir tais momentos de ‘apreciação’ e ‘análise’ ao âmbito das vivências e significados construídos no cotidiano.

As páginas do documento também são negligentes em relação aos conceitos considerados essenciais. No geral, elas oferecem listas de habilidades genéricas e de amplas competências, e não são específicas em relação a conteúdos e conhecimentos especializados. O próximo excerto, por exemplo, declara:

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (BRASIL, 2018, p. 203)

Dada a amplitude da proposição, fica difícil perceber o que *não* entraria como prática legítima na educação musical escolar... Baseando-nos nas referências teóricas anteriormente mencionadas, pode-se notar que tais linhas estão bem distantes de alumiar os *princípios generativos*<sup>12</sup> e as estruturas epistêmicas da disciplina musical – ou seja, bem distantes de um *knowledge code*. Pelo contrário, elas oferecem competências bastante abrangentes, e relacionadas àquilo que se espera que os estudantes sejam capazes de *fazer*, ao invés dos conceitos e conteúdos que poderiam embasar as suas ações. A lista das atividades sugeridas, por meio das quais os estudantes são encorajados a “improvisar”, “compor” e “manipular”, é

---

<sup>12</sup> Por *princípios generativos* nós nos referimos a conhecimentos que proporcionam a compreensão conceitual, sendo, assim, capazes de fomentar a produção de novos conhecimentos. Por exemplo, a gradual compreensão de diversas estruturas de escalas e modos musicais pode, durante a composição, proporcionar aos estudantes uma ampla gama de recursos expressivos para a criação de música nova.

posteriormente ampliada:

(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. (BRASIL, 2018, p. 209, grifo no original)

Quais as semelhanças e diferenças entre os atos de improvisar, compor e construir arranjos? O que aproxima e o que distancia, em termos estruturais, formais, organizativos, esses três importantes modos de fazer musical? Quais conceitos disciplinares e ferramentas expressivas deveriam ser acessados e trabalhados pelo professor ao ensinar aos seus estudantes formas de compor uma melodia, criar um acompanhamento rítmico, ou improvisar uma paisagem sonora? O documento passa ao largo desse tipo de discussão: ele não se interroga sobre os conhecimentos que poderiam sustentar esse desejável engajamento expressivo e experimental, que poderiam enriquecer tais momentos de apreciação e manipulação musical. Ao delinear quais conteúdos poderiam possibilitar aos estudantes *analisar, improvisar, compor etc.*, a BNCC não vai além de mencionar algumas propriedades básicas da música e/ou dos sons:

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (BRASIL, 2018, p. 203)

(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. (BRASIL, 2018, p. 209)

Os aspectos supramencionados assumem contornos ainda mais intensos e dramáticos no *Capítulo 5*, quando a BNCC aborda as artes no Ensino Médio. Na *seção 5.1* (p. 481-526), o documento apresenta a área de *Linguagens e suas tecnologias*, expressando uma abordagem integrada das distintas linguagens, a saber, Português, Inglês (como língua estrangeira), Educação Física e Artes. Logo de início, a orientação geral acerca das aprendizagens artísticas é explicitada:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 490)

Da leitura de tal seção, depreende-se que o documento faz somente menções genéricas às “linguagens artísticas”, mal mencionando o termo *música* em si. Ademais, quando se trata da formação musical dos jovens entre 15-17 anos de idade, as pouquíssimas alusões que podem ser encontradas seguem o mesmo padrão: amplas e vagas competências, pelas quais os estudantes são continuamente incitados a “participar”, “mobilizar”, “agir criativamente”, “expressar”, e assim por diante. O que se exemplifica pelos excertos a seguir:

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (BRASIL, 2018, p. 496)

O documento permanece, pois, negligenciando o conhecimento: ele não mune os estudantes nem com referências estéticas substanciais nem com sólidas ferramentas críticas e conceituais. Muito pelo contrário: o conhecimento musical, junto com suas propriedades e especificidades, vê-se completamente dissolvido no âmbito da área de *Linguagens e suas tecnologias*. Os estudantes, contudo, seguem sendo encorajados a “compartilhar” e “avaliar” as suas experiências e preferências culturais:

(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar *playlists* comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. (BRASIL, 2018, p. 511, grifo no original)

Em suma: o documento parece se enquadrar num *knower code* (as atividades e repertórios musicais fortemente ligadas às preferências, vivências e relações cotidianas, bem como ao *background* social específico de cada estudante); por vezes, denota mesmo se encaixar num *relativist code* (diretrizes que se mostram genéricas, indeterminadas, culturalmente relativistas e esteticamente acríicas). Outrossim, o documento enfatiza claramente habilidades ligadas à prática, a exercícios de execução musical, em oposição a conhecimentos mais teóricos, abstratos: sublinham o que os estudantes deveriam ser capazes de *fazer*, e não aquilo que supostamente deveriam ter o direito de *saber / conhecer*.

#### 1.3.4. Buscando caminhos para além da BNCC

Cumpramos destacar que os *códigos de especialização* aos quais recorremos acima compõem um mais amplo movimento intelectual: são parte de uma extensa tradição bernsteiniana genericamente denominada social-realismo, sobre a qual voltaremos a comentar ao longo deste estudo e cujos autores e formulações foram vitais para a realização da presente investigação. Em linhas gerais, a preocupação central de tal perspectiva é discutir a forma socialmente desigual com que o conhecimento é distribuído aos estudantes, com foco nos diferentes estágios da educação formal e em meio às diferentes dimensões e manifestações do currículo.

É nessa perspectiva que Wheelahan (2010) busca examinar detidamente as três concepções atualmente dominantes sobre o currículo (construtivismo, instrumentalismo neoliberal, conservadorismo), esmiuçando-as em seus alicerces filosóficos e epistemológicos. Nesse movimento, a autora desvela como tais concepções estabelecem entre si complexas e inusitadas relações que, num nível mais profundo, são marcadas tanto por franca oposição quanto por afinidades e superposições. E destaca, neste emaranhado, um ponto de convergência central: a depreciação do conhecimento, que deixa de ser considerado por proporcionar a ampliação de horizontes de compreensão do mundo, por conferir aos sujeitos o aprofundamento de suas formas de pensar, sentir e compreender a prática social na qual estão inseridos. Todas as três concepções hegemônicas, de diferentes maneiras, têm uma abordagem instrumental sobre o conhecimento, mobilizando-o de modo contextual, pragmático e utilitário.

A crise do currículo surge como consequência da retirada do conhecimento do centro do currículo pelos modelos curriculares dominantes. Os modelos conservador, técnico-instrumentalista e construtivista veem o conhecimento de forma instrumental e não como um objeto causalmente importante em si mesmo pelo acesso que promove à natureza do mundo e ao debate social. (WHEELAHAN, 2010, p. 106, tradução livre<sup>13</sup>)

Negar aos estudantes o acesso ao conhecimento especializado, tal como feito de modo explícito pela BNCC, equivale a excluí-los desse debate social: dessa *society's conversation*, na sugestiva imagem usada pela autora. A busca por maior igualdade quanto às oportunidades de vida passa irremediavelmente, pois, pela definição criteriosa daquilo que contará como

---

<sup>13</sup> No original: “The crisis of curriculum arises as a consequence of the displacement of knowledge from the centre of curriculum by the dominant models of curriculum. Conservative, technical-instrumentalist and constructivist models of curriculum regard knowledge instrumentally and not as a causally important objective in its own right because of the access it provides to the nature of the world and to society’s conversation.”

conhecimento no currículo – algo que, como vimos, destoa enormemente das proposições da BNCC.

O *acesso epistêmico* se mostra, assim, como categoria central na abordagem social-realista: o acesso equitativo a saberes abstratos é pré-condição fundamental para uma efetiva democracia por possibilitar aos estudantes que participem, de forma ativa e empoderada, dos debates socialmente travados sobre a própria sociedade, seus desafios e seus possíveis rumos. Apoiando-se em tal referencial, esta tese advoga uma abordagem baseada nas disciplinas, a qual passa deliberadamente ao largo das três perspectivas examinadas por Wheelahan (2010): as perspectivas construtivistas, comumente assentadas nas interações e significados musicais cotidianos; os discursos conservatoriais, marcadamente conservadores, excludentes e tecnicistas; e as abordagens neoliberais, baseadas no desenvolvimento de competências musicais úteis, de pragmáticas habilidades voltadas ao *fazer*, à resolução de demandas práticas. Salientamos, assim, as potenciais contribuições oferecidas por esse referencial aos dilemas e desafios atualmente enfrentados em torno da formação artística no Brasil. Ao focar nos *poderes* dos conhecimentos musicais disciplinares, o campo da educação musical pode encontrar um caminho quiçá frutífero, seja para o enfrentamento das severas adversidades sociopolíticas que se apresentam – com destaque para a busca por formas de resistir às amarras e insuficiências da BNCC –, seja para o fortalecimento de suas próprias bases curriculares e epistemológicas.

A análise da BNCC teve papel fundamental nos desenvolvimentos preliminares da presente investigação. As intensas discussões vivenciadas junto ao grupo de pesquisa do qual fazemos parte<sup>14</sup>, tanto acerca do documento em si quanto de outros documentos lançados pelo Ministério da Educação com vistas ao seu lançamento e divulgação<sup>15</sup>, foram etapas essenciais na estruturação e amadurecimento de nossas perguntas de pesquisa. Tais trocas e discussões percorrem, portanto, todas as análises e reflexões propostas ao longo desta tese.

---

<sup>14</sup> ECCo: *Escola, Currículo e Conhecimento – estudos e pesquisas*, sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Valentina A. Galian.

<sup>15</sup> Destacamos, aqui, a série de materiais impressos e digitais lançados em torno do chamado “Dia D: um dia nacional de discussão sobre a BNCC”. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/o-dia-d-da-bncc/#:~:text=6%20de%20mar%C3%A7o%20foi%20escolhido,a%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular>. Acesso em: 27/10/22.

## 2. Mapeando o campo: olhares iniciais

### 2.1. Crítica às perspectivas conservatoriais: interfaces entre os debates em Portugal e no Brasil<sup>16</sup>

Ao mapear as distintas concepções em torno do conhecimento musical, nosso maior anseio é participar do amplo esforço coletivo pelo qual o campo da educação musical brasileira vem discutindo caminhos e fomentando ações que fortaleçam a presença da música no currículo escolar.

No decurso da investigação, a análise de artigos publicados na *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)* permitiu identificar a proeminente e vigorosa crítica às chamadas perspectivas conservatoriais. Trata-se de um diagnóstico bastante difundido entre os pesquisadores brasileiros: não obstante os inúmeros avanços já conquistados no sentido de uma educação musical mais holística e inclusiva, ideários tecnicistas continuam pautando práticas educativas nos mais diversos contextos e níveis educacionais, estando, pois, longe de ser plenamente superados. À medida em que avançava a análise dos artigos supramencionados, a realização de um período de estudos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa<sup>17</sup> levou-nos, paulatinamente, a considerar possíveis interfaces entre os debates travados em ambos os países.

No que tange às perspectivas conservatoriais, o mapeamento de tal crítica no âmbito da educação musical brasileira – que envolveu perceber suas nuances, seus principais argumentos, os referenciais teóricos mais comumente reivindicados, os possíveis contrapontos e alternativas apresentados pelos autores – levou-nos a questionar em que medida essas discussões encontravam paralelo com o debate realizado em Portugal em anos recentes. Seria essa necessária – e ainda inconclusa – superação de paradigmas tecnicistas um desafio também em Portugal? Quais as principais expressões desses vestígios conservatoriais em Portugal – no que se refere aos princípios curriculares, às práticas pedagógicas, aos repertórios selecionados e/ou renegados, aos grupos sociais educacionalmente incluídos e/ou excluídos? De que forma(s) tais questões são enfrentadas pelos autores portugueses?

Movidos por tais indagações, dedicamo-nos a recolher e analisar artigos publicados na revista vinculada à Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), denominada *Revista Portuguesa de Educação Musical*. Buscávamos perceber as feições que este mesmo debate

---

<sup>16</sup> O presente capítulo se baseia em artigo publicado durante a realização desta pesquisa (CARVALHO; PAZ, 2021).

<sup>17</sup> Período de doutorado-sanduíche, realizado com o auxílio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) durante o ano de 2020, sob a supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Luísa Fernandez Paz.



assumia na revista vinculada à APEM, bem como realizar um cotejamento inicial das realidades vivenciadas nos dois países. Em paralelo, esse cotejamento nos estimulou a contextualizar e compreender tais debates dentro dos quadros teóricos adotados por este doutorado. O presente capítulo apresenta alguns dos resultados e reflexões oriundos desse processo.

Delineando um enquadramento teórico mais amplo, começamos por situar brevemente as perspectivas curriculares ditas ‘conservatoriais’ no âmbito dos *Três cenários educacionais para o futuro* discutidos por Young e Muller (2016). Dentro do panorama traçado pelos autores, o ensino musical tecnicista corresponderia ao *Futuro I*: a arraigada reiteração de práticas elitistas e obsoletas, assentadas sobre uma concepção a-histórica e sub-socializada de conhecimento. Segue-se uma breve caracterização das duas revistas (vinculadas, respectivamente, à ABEM e à APEM), situando seus escopos centrais, matizando suas inserções nos debates pedagógicos e acadêmicos nos dois países e explicitando, em termos metodológicos, como os dados foram coletados e analisados. Passamos então a apresentar, em linhas gerais, certos matizes assumidos por essa crítica ao *conservatorial*: as linhas de argumentação pelas quais os autores expõem, em ambas as revistas, a absoluta incompatibilidade de tais práticas com uma formação musical que se pretende democrática e inclusiva. Os pontos levantados pelos autores, bem como algumas das alternativas que propõem, estimulam que pensemos em tais perspectivas conservatoriais – e em sua necessária e urgente superação – à luz dos referenciais que nos servem de suporte teórico.

Acreditamos que, ao mapear tais debates, revelar certas convergências e refletir sobre possíveis alternativas, este texto possa contribuir para as discussões curriculares em curso em ambos os países. Simultaneamente, o capítulo segue explorando as contribuições potencialmente oferecidas pelo referencial social-realista (MATON; MOORE, 2010) para que avancemos em tais debates, isto é, para o enfrentamento de questões de evidente centralidade à educação musical. As linhas que se seguem pretendem ser, pois, um início de conversa, fomentando novos diálogos, instigando questionamentos e favorecendo reflexões que apontem para uma educação musical consistente, democratizada e humanista.

### **2.1.1. A perspectiva social-realista e a elucubração de possíveis futuros**

No artigo intitulado *Three educational scenarios for the future*, Young e Muller (2016) analisam algumas das tendências atualmente predominantes nas discussões e políticas educacionais. A crescente globalização da sociedade, com os impactos exercidos nas múltiplas dimensões da vida, vem instigando a problematização de muitos dos significados atribuídos à

educação escolar: por toda parte, busca-se descobrir quais seriam as feições de uma educação alinhada ao seu tempo, capaz de responder aos desafios da contemporaneidade e às exigências do século XXI. Trata-se de um debate extremamente difuso, cujas linhas centrais de argumentação buscam ser condensadas pelos autores no artigo em foco.

Em particular, Young e Muller (2016) buscam compreender como a questão do conhecimento é entendida: quais os possíveis papéis atribuídos à educação escolar – e, dentro dela, ao manejo com os conhecimentos especializados – numa sociedade cada vez mais globalizada. Destarte, e a partir das tendências percebidas como preeminentes no âmbito das pesquisas e políticas recentes, os autores exploram três possíveis cenários para o futuro. De forma esquemática, temos que:

- *Futuro 1*: remete à manutenção de um modelo formativo elitista e conservador, assente sobre uma concepção de *conhecimento* enrijecida, enciclopédica e a-histórica. As disciplinas são tomadas como cânone fixo, com conteúdos e métodos imutáveis e inquestionáveis, concorrendo, via de regra, para a naturalização das posições de privilégio mantidas por certos grupos sociais. Segundo os autores, tais paradigmas possuem origens longínquas, anteriores à própria massificação dos sistemas escolares – ou seja, remetem ao tempo em que a escola era deliberadamente destinada a poucos e “seletos” membros da sociedade;

- *Futuro 2*: erguendo-se como oposição direta ao ideário anterior, envolve abordagens que priorizam o aprendente, suas experiências e percepções pessoais, centrando o debate epistemológico nas perguntas ‘conhecimento de quem?’ e ‘quem decide?’. Aponta, pois, para a crescente flexibilização das fronteiras entre as formas de conhecimento produzidas e adquiridas nos mais diversos contextos sociais. Em contraposição a conhecimentos tomados de forma rígida, estanque e excludente (*Futuro 1*), passamos à gradativa dissolução de quaisquer diferenciações – seja entre as múltiplas formas de apreender / ‘conhecer’ a realidade, seja entre as distintas disciplinas escolares, seja, ainda, entre aquilo que se aprende na escola e aquilo que se adquire nas numerosas vivências socioculturais;

- *Futuro 3*: face ao que percebem como dilemas e insuficiências dos modelos anteriores, os autores propõem a possibilidade de que *fronteiras* sejam, simultaneamente, mantidas e constantemente desafiadas, exploradas, transformadas. Nessa chave, e tendo em vista promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, cabe à escola realizar um duplo movimento: de um lado, oportunizar a eles um contato rico e aprofundado com os diversos campos de conhecimento, possibilitando que se apropriem de conteúdos, procedimentos e conceitos significativos dentro das distintas disciplinas; em paralelo, e explicitando aos estudantes o

caráter *social* da produção de quaisquer conhecimentos, instigá-los a todo o tempo no sentido de manipular e ressignificar tais patrimônios culturais / intelectuais, cruzando as fronteiras e demarcações já existentes, pondo à prova os marcos de entendimento vigentes, e produzindo conhecimento novo.

Ao esboçar esses três possíveis *futuros*, Young e Muller (2016) colocam-se como membros de uma tradição mais ampla no âmbito da sociologia da educação, a qual vem se difundindo em países como Austrália (WHEELAHAN, 2010), Nova Zelândia (MCPHAIL, 2015), África do Sul (HOADLEY, 2018; MULLER, 2006), Inglaterra (MATON, 2014) e Portugal (MORAIS; NEVES, 2001), e cuja preocupação central reside em apreender as acepções de *conhecimento* continuamente em disputa na arena curricular – no presente caso, as conflitivas leituras sobre o conhecimento escolar reivindicadas quando se trata de superar modelos arcaicos de escolarização e substituí-los por propostas mais atuais e significativas. É em tal prisma que possíveis *futuros* buscam ser delineados, como esclarecem os autores:

Argumentamos que uma abordagem social-realista que dá prioridade ao conhecimento que está (ou não) sendo transmitido, embora em desacordo com muito do pensamento educacional contemporâneo que se concentra principalmente no/a aluno/a e em sua experiência, fornece uma base mais confiável para identificar tendências subjacentes e imaginar possíveis futuros [...]. (YOUNG; MULLER, 2016, p. 69, tradução livre<sup>18</sup>)

Os possíveis *futuros* aventados por Young e Muller (2016) serão tomados como orientadores da discussão proposta neste capítulo, ajudando-nos a expor alguns dos resultados de nossa investigação. Nesse sentido, as práticas pedagógico-musicais de cunho conservatorial, cuja superação é vigorosamente discutida e pleiteada nos artigos aqui analisados, serão entendidas como possíveis manifestações do *Futuro 1*.

### **2.1.2. Perspectivas conservatoriais: fronteiras dadas e naturalizadas na definição de ‘conhecimentos musicais’**

O *Futuro 1* recorre a uma epistemologia antissocial ou sub-socializada (“under-socialized”), que define o conhecimento como um conjunto pré-determinado e estável de fatos, princípios e procedimentos. É sub-socializada no sentido de que tais conhecimentos são tidos como intrinsecamente verdadeiros e superiores: são dotados de uma transcendência inerente,

---

<sup>18</sup> No original: “We argue that a social realist approach which gives priority to the knowledge that is (or is not) being transmitted, while at odds with much contemporary educational thinking which focuses largely on the learner and his/her experience, provides a more reliable basis for identifying underlying trends and imagining possible futures [...]”.

não importando discutir os processos sociais e históricos dos quais se originaram – e pelos quais estão (ou ao menos *deveriam estar*) sujeitos a alterações, apropriações e/ou revisões constantes.

Nesse sentido, os conservadorismos epistemológico e político alimentam-se mutuamente: tomar as fronteiras entre os distintos conhecimentos como fixas e inegociáveis torna-se base para a legitimação de relações de poder socialmente constituídas.

Tais sistemas envolvem a introdução às tradições de conhecimento dominantes que os mantêm dominantes. Essas tradições são absurdamente estáticas, porque suas fronteiras são fixadas por imperativos sociais que desconsideram as condições para o conhecimento e o seu dinamismo inato, sua fecundidade e sua abertura a mudanças. Elas são socialmente conservadoras nesse sentido estático duplo. (YOUNG; MULLER, 2016, p. 70, tradução livre<sup>19</sup>)

Explicita-se, assim, o ponto fulcral da crítica direcionada pelos autores às abordagens representativas de um Futuro 1. Na perspectiva social-realista, as fronteiras entre as diversas formas de conhecimento, bem como entre os distintos contextos e instituições onde os conhecimentos são produzidos e adquiridos, são reais e importantes. Divisar tais contornos – entre as distintas disciplinas, entre a formação escolar e modos mais experienciais de aprendizagem, entre conhecimentos especializados e significados locais, contextuais, cotidianos – mostra-se um passo essencial para o amadurecimento intelectual dos aprendizes. Isso porque, apropriando-se de tais demarcações, os estudantes tornam-se potencialmente capazes de contemplar e inquirir a realidade sob um ângulo distinto daquele que suas experiências mais próximas lhes proveem. Contudo, urge que essas fronteiras sejam tomadas como *sociais*: como demarcadores (de conhecimentos, de tradições, de repertórios) em contínuo desenvolvimento e, portanto, necessariamente dinâmicos, históricos, questionáveis, falíveis.

É assim que localizamos as perspectivas musicais tecnicistas e conservatoriais como expressões desse *Futuro 1*. Elas cristalizam certos repertórios, certos modos de fazer musical e certos valores culturais como dotados de uma autoridade natural e inquestionável, impedindo a realização daquilo que deveria constituir-se em componente vital da formação artística escolar: um debate aprofundado e profícuo sobre os atributos (estéticos, técnicos, expressivos) carregados pelas mais distintas tradições musicais. Trata-se de uma visão politicamente conservadora, menos preocupada em fomentar debates informados sobre os conhecimentos musicais em si – as formas como se desenvolvem, sua potência explicativa, sua profundidade

---

<sup>19</sup> No original: “Such systems involve induction into the dominant knowledge traditions that keep them dominant. These traditions are overwhelmingly static, because their boundaries are fixed by social imperatives that override the conditions for knowledge and its innate dynamism, fecundity and openness to change. They are socially conservative in this dual static sense”.

expressiva, sua riqueza e pluralidade – do que com o uso de *certos* conhecimentos enquanto ferramenta de estratificação social e manutenção das desigualdades. Nesse cenário, um rol extremamente restrito de práticas culturais, vinculadas sobretudo às elites brancas europeias dos séculos XVIII e XIX, é perpetuado em posição superior, garantindo – tanto ontem quanto hoje – elevado *status* àqueles que o detêm.

Em seu já aludido estudo, Wheelahan (2010) analisa como a negligência em relação aos conhecimentos especializados é um traço subjacente a vários dos ideários curriculares atualmente predominantes. Suas observações acerca das perspectivas de matiz conservador oferecem, nesse sentido, elementos potentes para a compreensão e crítica do ensino musical tecnicista:

O conservadorismo impede um debate sobre o conhecimento por si só porque está principalmente preocupado com um retorno aos fundamentos, a disciplinas tradicionais e com a seleção de elites sociais por meio de processos de ranqueamento. Suas preocupações são com a ordem social e relações apropriadas de deferência, ao invés de introduzir os estudantes às controvérsias e debates dentro das disciplinas acadêmicas e na sociedade de forma mais ampla. (WHEELAHAN, 2010, p. 106-107, tradução livre<sup>20</sup>)

### 2.1.3. Notas metodológicas

A presente tese visa discernir como os pesquisadores e educadores musicais brasileiros vêm compreendendo, selecionando e justificando os conhecimentos que devem compor o currículo da escola básica. Este capítulo apresenta um recorte de tal pesquisa, explorando especificamente as problematizações em torno do ensino conservatorial e realizando um cotejamento inicial entre os debates travados no Brasil e em Portugal.

Em tal cotejamento, o debate brasileiro é mapeado neste capítulo com base na análise de artigos publicados na *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)* entre 2013-2019. A seleção de artigos para a análise, a partir dos critérios explicitados na introdução desta tese, gerou um *corpus* de 29 artigos. É importante lembrar que tal *corpus* envolve tanto artigos diretamente voltados a discutir a recém-aprovada *Base Nacional Comum Curricular* e seus fundamentos quanto aqueles que, de forma mais ampla, sugerem princípios curriculares que possam nortear o trabalho musical na educação básica. Quanto ao debate em Portugal, procedemos à recolha e análise de artigos da *Revista Portuguesa de Educação Musical*,

---

<sup>20</sup> No original: “Conservatism precludes a debate about knowledge in its own right because it is primarily concerned with a return to basics, traditional disciplines and the selection of social elites by processes of ranking. Its concerns are with social order and appropriate relations of deference rather than inducting students into the controversies and debates within the academic disciplines and in society more broadly”.

vinculada à Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), concentrando-nos nas publicações referentes ao período compreendido entre 2013-2018. Os critérios estabelecidos pela investigação, ao darem primazia à discussão de princípios curriculares e epistemológicos potentes para o trabalho pedagógico-musical, levaram-nos a selecionar um *corpus* de 23 textos<sup>21</sup>.

Algumas breves palavras sobre o caráter de ambos os periódicos são necessárias a fim de esclarecermos os termos em que foram tecidas as reflexões aqui realizadas. A *Revista da ABEM*, em texto acessado em seu website em 1º de junho de 2021, apresenta-se como “uma publicação em fluxo contínuo da Associação Brasileira de Educação Musical, que divulga artigos inéditos em Educação Musical, resultantes de pesquisa original, revisões de literatura e ensaios, além de resenhas, debates e entrevistas”<sup>22</sup>. A revista, largamente reconhecida como um dos mais significativos veículos de discussão e divulgação em torno da educação musical no Brasil, é publicada no formato *on-line* e lançou 14 edições no período compreendido entre 2013-2019 (com uma regularidade de duas edições ao ano).

Já a *Revista* vinculada à APEM expressa escopo semelhante, afirmando em seu website também a 1º de junho de 2021 a pretensão de “continuar a ser um marco distintivo no panorama da música e da educação do nosso país, através da publicação de artigos científicos, reflexões sobre boas práticas, reportório original para a infância, notícias importantes para professores, músicos e investigadores, ou resenhas de livros, entre outras coisas”<sup>23</sup>. A publicação, outrora considerada um “boletim”, torna-se “revista” em 1999. Também sua denominação sofreu algumas alterações ao longo das últimas décadas – passando por *Educação Musical*, *Revista de Educação Musical* e, a partir de 2016, *Revista Portuguesa de Educação Musical*. Cumpre mencionar uma diferença significativa em relação ao modo de publicação, dado que a revista não oferece acesso *on-line* à integralidade de seus textos e seções. Pudemos verificar que, dentre os números consultados<sup>24</sup>, a tiragem variou entre 500 e 700 exemplares, destinados sobretudo aos associados da APEM, bem como a bibliotecas públicas e universitárias. Com uma periodicidade variável ao longo do tempo, torna-se uma publicação anual a partir de 2012 –

---

<sup>21</sup> É importante esclarecer, portanto, que as discussões apresentadas no presente capítulo remetem a um subconjunto específico de documentos, o qual não coincide plenamente com o *corpus* mais amplo da pesquisa como um todo.

<sup>22</sup> <http://www.abemeducaçao musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/index>

<sup>23</sup> <https://www.apem.org.pt/publicacoes/revista/sobre-a-revista.php>

<sup>24</sup> De modo a realizar a investigação aqui apresentada, dedicamo-nos a consultar os exemplares da revista disponíveis na *Biblioteca Nacional de Portugal*, em Lisboa.

oferecendo, pois, seis números no intervalo entre 2013-2018<sup>25</sup>, foco da presente discussão.

À identificação dos temas mais presentes nos discursos dos autores segue-se o seu reagrupamento em categorias e subcategorias, de modo a desvelar as linhas de argumentação mais presentes e realçadas. Na presente seção, a ampla categoria de análise *crítica às perspectivas conservatoriais* foi ramificada em diversas subcategorias (*e.g. teoricismo, carência de um sentido efetivamente musical, excessiva centralidade no professor, caráter socialmente excludente, ideologia do talento inato*), buscando-se matizar os discursos dos autores em termos dos referenciais teóricos adotados, dos traços que eles identificam em tais perspectivas, bem como localizando caminhos aventados com vistas à promoção de novos horizontes formativos. Vale esclarecer: se a categoria mais ampla denominada *crítica às perspectivas conservatoriais* já era de certa forma sugerida pelo referencial teórico adotado pela pesquisa, as diversas subcategorias nas quais ela se desdobrou – as quais serão brevemente sinalizadas e comentadas na sequência deste texto – surgiram da interação entre as questões teóricas e a análise do material empírico.

Espera-se que tais procedimentos metodológicos possam jogar luz sobre os debates que vêm sendo conduzidos em ambos os países, bem como sobre possíveis caminhos na construção de alternativas. O cotejamento ora apresentado não pretende oferecer resultados exaustivos, tampouco realizar comparações rígidas, mas, sim, esboçar um mosaico de alguns dos temas e linhas argumentativas mais proeminentes, tecendo possíveis entrelaçamentos entre as discussões empreendidas no Brasil e em Portugal. Almeja-se, sobretudo, contribuir para o contínuo fortalecimento das reflexões acerca dos conhecimentos musicais escolares, tema que vem reclamando imensos esforços das associações e autores aqui referenciados e que ocupa destacada centralidade na perspectiva teórica adotada por nossa investigação.

#### **2.1.4. A crítica ao *conservatorial* e suas interfaces entre o Brasil e Portugal**

De modo geral, as práticas tecnicistas – acima interpretadas como manifestações do *Futuro I* –, são criticadas pelos autores como um expediente ideológico: a naturalização de um rol circunscrito de práticas e valores (musicais, culturais, estéticos), os quais desde há séculos norteiam o que seria a formação musical idealizada. A leitura dos artigos evidencia o diagnóstico de que, não obstante os avanços lentamente alcançados, a educação musical nos dois países ainda possui imensos desafios e resistências a superar. Nesses termos, e discutindo

---

<sup>25</sup> Esclarecemos que, por conta de questões gráficas e editoriais, o número relativo ao ano de 2019 ainda não se encontrava disponível nas bibliotecas quando do levantamento de dados realizado.

a questão do repertório musical frente ao cenário colocado pela recém-promulgada BNCC (BRASIL, 2018), afirma Camargo (2018):

[...] uma considerável parcela de cursos e professores, seja do ensino formal ou informal, ainda adota programas curriculares análogos aos antigos programas de conservatório, um modelo de ensino estabelecido no século XIX baseado no estudo sequencial de determinadas obras musicais, e ainda são observadas resistências por parte de uma classe de professores à mudança deste paradigma, que em essência está diretamente associado com a antiquada visão da educação enquanto transmissão de conteúdo [...]. (CAMARGO, 2018, p. 60)

Em sentido semelhante, e justificando a urgência de projetos educativos inovadores face aos impasses do ensino artístico na escolarização básica em Portugal, afirmam Venade e colaboradores (2014/2015):

O desenvolvimento deste Projeto teve subjacente uma dupla constatação. Por um lado, não só a relevância da voz e do cantar, uma vez que a voz e o cantar se apresentam como fatores determinantes nos modos como se apropriam determinados saberes e conhecimentos [...]. Por outro, um problema existente nas práticas artísticas no interior das escolas, em particular do designado ensino genérico em que predominam as rotinas, a imitação, a reprodução e a naturalização de determinados modelos, a pouca valorização da criação e da experimentação; a descontextualização dos saberes; a pouca valorização das práticas artísticas integradas e a pouca convergência e transversalidade entre saberes e práticas. (VENADE *et al.*, 2014/2015, p. 101-102)

Ao problematizarem a permanência de resquícios conservatoriais, um dos pontos levantados pelos autores é o seu *teoricismo*: seu caráter marcadamente intelectualista, com a especial predileção pela aplicação de exercícios formais e abstratos. Tal crítica se expressa – como ademais todos os aspectos discutidos neste capítulo – em fios e matizes bastante diversos ao longo dos textos analisados. No contexto português, Santos (2013) questiona a ênfase precoce em aspectos ligados ao registro escrito e/ou à conceituação da linguagem musical. Aspectos mais teóricos, segundo a autora, devem ser acionados somente na medida em que se mostrem efetivamente potentes para as discussões em curso – caso contrário, podem até mesmo acabar atrapalhando o processo de criação:

Destaco um pormenor: não falei nem em modos, nem em tonalidades, nem em divisões de tempo ou compassos. O professor saberá o que está a surgir [durante o processo de criação], mas para o grupo essa racionalização só iria ensombrar o processo. (SANTOS, 2013, p. 42)

No limite, sua posição veementemente crítica conduz a autora a alertar: cabe ao professor rejeitar a tentação de ficar “teorizando” / “explicando” relações cuja compreensão deve se dar de modo mais prático e intuitivo: o importante é como os alunos “sentem” a música...

Todos sabemos que o conhecimento do funcionamento da frase musical (e da frase na língua materna) se vai instalando desde a gestação e nos primeiros anos de vida. [...]



Sabemos que, ao longo do tempo, vamos guardando esta informação de forma sistematizada (embora não necessariamente consciente) e pronta a usar, e seria um desperdício não a aproveitar. Não precisamos de teorizar sobre este assunto com os nossos alunos, nada se tornaria mais cansativo. Aliás, relembro os artigos magníficos aqui publicados por Cristina Brito da Cruz sobre a importância da prática musical, e de como se torna estéril preencher as aulas com conhecimentos prematuros da pauta [...]. Em relação à ligação entre texto e ritmo, seria igualmente estéril explicar como funciona. O que pretendemos é que os alunos sintam o ritmo e a acentuação. (SANTOS, 2013, p. 41)

Sugerindo novas tramas e tensões, Reigado (2018) sugere que o recurso ao *teoricismo* pode emanar de dificuldades de outra ordem vivenciadas pelos docentes – a saber, a manutenção da disciplina em sala de aula e a própria legitimação da educação musical em meio às demais áreas do conhecimento:

É mais fácil continuar a fazer do mesmo modo do que apostar na mudança. É menos arriscado persistir na inevitabilidade do cumprimento literal do programa, ainda que não gere entusiasmo, do que ousar a arriscar novos caminhos e novas perspectivas. Aliás, são frequentes os relatos de professores de Educação Musical que assumem recorrer a atividades teóricas como forma de reduzir fatores de indisciplina (Figueiredo, 2015). A opção por atividades teóricas esconde também, em muitos casos, uma maneira de afirmar a importância da disciplina perante os pais e, ainda mais preocupante, perante os próprios colegas de outras áreas disciplinares. Como que se se pudesse afirmar o essencial do conhecimento de uma dada disciplina através daquilo que ela não é, ou, se quisermos, remetendo para segundo ou terceiro planos os seus propósitos e finalidades. (REIGADO, 2018, p. 16)

No debate promovido no âmbito da APEM, esse *teoricismo* é também desvelado quanto à sua *carência de um sentido efetivamente musical*. A excessiva ênfase em aspectos teóricos e formais nem sempre promoveria experiências voltadas ao manejo consciente e expressivo dos materiais sonoros em si:

Analisem-se, de relance, apenas alguns exemplos: i) qual é a aprendizagem que se pretende transmitir quando se ensinam "reduções" de temas musicais propostas para o ensino do instrumento melódico – quase invariavelmente a flauta de biesel – que são construções artificiais sobrepostas à harmonia em causa, raramente respeitando o caráter da música [...]? ii) que aprendizagem significativa desenvolve um aluno quando lhe são ensinadas as quatro semicolcheias? Ou, se quisermos, quatro sons de igual duração numa pulsação, sendo que raramente é apresentada a mesma célula em arranjos rítmicos diferentes, nos quais a própria função rítmica ganha significado musical também ele distinto? (REIGADO, 2018, p. 16)

Tais observações encontram paralelos nas discussões promovidas pela *Revista da ABEM*. Em seu estudo, Pereira (2016) almeja identificar, por meio da análise de um conjunto de livros didáticos, certos traços historicamente significativos e característicos do currículo musical escolar no Brasil. Detendo-se sobre um dos manuais escolares em questão, afirma o autor:

Apesar de toda a concepção da educação artística como autoexpressão, declarada pelo autor no texto de apresentação, raras são as oportunidades que os estudantes têm,

nesse livro, de expressarem-se através da música, de trabalharem diretamente com o material sonoro. As atividades são, em geral, atividades escritas (completar frases, ligar conceitos e suas definições, caça-palavras etc.). Apenas duas, dentre todas as atividades relacionadas à música, sugerem uma ação direta com os sons, propondo a formação de uma banda, ora imitando os sons com a voz, ora com instrumentos alternativos. (PEREIRA, 2016, p. 29-30)

Noutro estudo, e abordando a contínua atualização do que denomina *habitus conservatorial* no âmbito das Licenciaturas em Música, Pereira (2014, p. 95) já entrelaçara tais aspectos: já apontara a frequente correspondência entre, de um lado, uma atenção descomedida a aspectos da teoria e do registro escrito e, de outro, a insuficiência especificamente *musical* de tais experiências formativas:

Este mesmo *habitus* faz com que a notação musical ocupe um lugar central no currículo. Dela dependem a maior parte das disciplinas que tratam da música erudita. O foco quase cego na escrita musical é severamente criticado por Penna (1995): o tratamento dos mecanismos de representação gráfica como um código abstrato que se esgota em si mesmo acaba por fazer com que o referencial sonoro se perca. A partir daí, os princípios de organização formal (como as regras do tonalismo, o contraponto, harmonia etc.) tornam-se um jogo de regras “matemáticas” que movimentam as notas no papel, e não no manejo consciente de relações sonoras. O aprendizado musical torna-se mais visual do que auditivo, por mais paradoxal que isso possa parecer.

Ainda no âmbito da ABEM, Narita (2015) recorre ao conceito freireano de educação bancária ao examinar as práticas tecnicistas observadas em seu estudo, destacando a *excessiva centralidade no professor* como outro de seus traços marcantes. Tal centralidade, segundo a autora, pode favorecer uma condução autoritária dos processos, conduzindo à transmissão / ‘imposição’ de conteúdos musicais fixos, inegociáveis e mesmo desnecessários:

Diferentemente das práticas que denominei “*laissez-faire*” e “transitividade ingênua”, que reconhecem os mundos musicais dos alunos mas não a autoridade dos professores, a abordagem “bancária” de educação musical exemplifica o controle autoritário dos professores. [...]. Assumindo uma postura “bancária”, [Nando, professor que fez parte do estudo,] deposita seu conhecimento mesmo que não seja necessário aos alunos. Sua tutora à distância comenta que a aula estava bastante distante do modelo de aprendizagem informal. Ela relembra a Nando que o papel do professor, no modelo de Green, é ser um exemplo musical, devendo ensinar tocando e cantando com os alunos; não dando explicações teóricas desnecessárias. (NARITA, 2015, p. 69-70, grifo da autora)

Façamos um breve parêntese para destacar a menção à educadora Lucy Green. A leitura do conjunto de textos evidencia que, em ambas as revistas, a autora britânica é uma das referências teóricas mais comumente acionadas no debate acerca das perspectivas conservatoriais. Suas reflexões sobre os modelos *formais* e *informais* de aprendizagem (GREEN, 1998, 2001, 2006) são mencionadas em diversos textos, fornecendo subsídios aos

autores na busca por novas alternativas formativas. E isso nos distintos níveis e âmbitos educacionais, seja: na discussão relativa à educação básica (e.g. NARITA, 2015; SOUZA, 2013; WEBSTER, 2016; REIS; DUARTE, 2018) e ao ensino superior (e.g. PEREIRA, 2014; QUEIROZ, 2017); na problematização de princípios e referenciais curriculares (e.g. REIGADO, 2018; PHILPOTT, 2016/2017); na proposição de projetos socioeducativos de cunho renovador (e.g. VENADE *et al.*, 2014/2015); seja, ainda, no que tange ao ensino especificamente instrumental – em cuja discussão Lucy Green atuou como conferencista em evento na Universidade de Évora (APEM, 2013, p.87). Discutindo a forma como valores e ideologias sempre correm subjacentes a decisões curriculares, Philpott (2016/2017) ilustra, no âmbito da APEM, essa espriada alusão ao pensamento da autora:

Paralela ao argumento de que a música faz bem, está a noção de que a 'boa' música faz bem. Aqui, a omnipresença explícita e implícita da tradição clássica ocidental tem o poder de definir aquilo que é 'boa' música e estes valores são usados como medida para outras 'músicas'. Que valores são estes? 1) A 'boa' música tem valores autónomos e universais. Lucy Green observa que "a música excelente é feita para, e exige-se que pareça, eterna, natural, universal... a música fraca está enraizada na sociedade... (Green, 1988, p. 101). (PHILPOTT, 2016/2017, p. 19-20)

A excessiva centralização das decisões nas mãos do professor se coaduna a um aspecto aludido no excerto acima: o carácter *culturalmente excludente* de tais perspectivas, calcado na *apologia da tradição erudita europeia*. Segundo Reis e Duarte (2018), professores tendem a reproduzir os modelos de formação musical que receberam, reeditando acriticamente aceções extremamente restritas sobre *qual* música será legitimada no currículo escolar. Em artigo especialmente significativo para as interfaces que aqui buscamos explorar – dado que, publicado na *Revista da ABEM*, retrata a percepção de dois pesquisadores do ensino superior em Portugal –, afirmam os autores:

No ensino formal de música, o poder de decisão sobre quais os idiomas ou géneros musicais a serem utilizados e abordados recai, habitualmente, sobre os professores. Muitas vezes, o exercício deste poder, de definir o que conta como música, tem sido executado a par de uma exclusão de idiomas classificados negativamente pela tradição clássica por serem entendidos como música subdesenvolvida, primitiva e não séria (Swanwick, 1988, 1991). Uma das principais características identificadas por Hargreaves e Marshal (2003) nos professores de música, que pode contribuir para a manutenção dos métodos clássicos, é o facto da quase totalidade destes terem uma formação académica clássica ou tradicional e que se baseia na tradição dos conservatórios, assumindo, por isso, um perfil académico muito específico. (REIS; DUARTE, 2018, p. 12)

Santos (2015) também tece essa associação entre, de um lado, a manipulação autoritária dos alunos e, de outro, a contínua e danosa infusão da dualidade erudito/ocidental (positivo) *versus* popular / regional / não-ocidental (negativo):

No presente caso, estria-se o programa de ensino, planejando unidades programáticas como códigos de coleção "erudito" e "popular", tomando como referência práticas culturais que, contudo, são permeadas por constante captura e indefinição de territórios. Para que nenhuma criança se confunda ou se perca nos seus percursos cartográficos, o professor organiza a aparente confusão: música erudita é Sibelius, Chopin, Stravinski... e distribui os nomes dos compositores para pesquisa em casa. Um estriamento está prestes a ser feito pelo professor, para servir ao aluno. Fios de comando, de manipulação e controle dos bonecos-marionetes. Abandono dos fios (hipóteses dos alunos e provocações da professora) que serviriam de guia no labirinto, e que se desenrolariam na medida dos progressos dos alunos e em função de seus achados e encantos. (SANTOS, 2015, p. 113)

Esse caráter *culturalmente excludente* é visto, tanto no Brasil quanto em Portugal, como um dos traços mais deletérios do paradigma conservatorial. Sendo comumente reportado em ambas as revistas aqui analisadas, tal aspecto recebe, por vezes, nuances e focos de atenção ligeiramente específicos. No Brasil, os autores ocasionalmente o localizam no constante rebaixamento das manifestações culturais nacionais a uma condição indigna e colonizada. Martinez e Pederiva (2013) são um exemplo nesse sentido, buscando identificar certas simbologias historicamente sedimentadas desde o período colonial até aos nossos dias. Referindo-se às condições do ensino musical no Brasil nos primeiros anos do séc. XIX, afirmam:

O ensino particular de música, em casas de famílias abastadas, perdurou por várias décadas e continuou difundindo a cultura europeia. E mesmo quando a música começou a fazer parte da educação institucionalizada, essa realidade permaneceu, pois "as músicas de raiz indígena e africana pouco tiveram penetração no ensino musical [...] e permaneceram como prática de transmissão oral e assistemática, embora com densas marcas na vida popular" (Fucci-Amato, 2012, p.24). A diversidade cultural sobreviveu, apenas, em outros espaços sociais alheios à escola. Não havia espaço para a diferença na educação institucionalizada, pois se buscava um padrão, e este tinha por base a cultura europeia. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 15)

Avançando um pouco, e acerca da situação do ensino na passagem entre os séculos XIX-XX, as autoras sublinham esse sectarismo quanto a quaisquer *outras* práticas e manifestações:

Após a Proclamação da República, houve o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que regulamentava a instrução primária e secundária do Distrito Federal, na época, ainda o Rio de Janeiro. O documento trazia um anexo em que constavam os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina. [...] Ao observar esses conteúdos – organizados de forma linear e gradual – é possível apontar que o ensino de música na escola, nesse período, tinha o intuito de cultivar entre os estudantes a técnica musical e preparar futuros músicos. [...] Loureiro (2003, p. 52) esclarece que "no enfoque técnico-linear, [...] os interesses estavam voltados para a capacitação técnica de indivíduos baseada numa visão essencialista que privilegiava o 'talento', a vocação, o 'dom', atributos indispensáveis para a prática e a formação do artista". A preocupação com a técnica estava associada ao interesse de perpetuar a tradição europeia e, assim, dar pouca visibilidade à musicalidade que aflorava em meio à população brasileira. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 16)

Trata-se de mecanismos ideológicos de deliberada depreciação cultural que, segundo a análise de Pereira (2016), orientam materiais pedagógicos produzidos já ao longo do séc. XX:

Entendendo habitus numa perspectiva bourdieusiana, como “(...) história incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal”; “presença operante de todo o passado do qual é produto” (Bourdieu, 2009, p. 93), seria possível explicar as permanências e continuidades na seleção do conhecimento musical, privilegiando a sistematização das relações sonoras feita pela e para a música erudita ocidental europeia escrita. Esse privilégio acaba por se tornar um arbitrário cultural, relegando a um segundo plano (ou mesmo excluindo) outras possibilidades de sistematização de tais relações sonoras e, por conseguinte, outras formas de se relacionar com e a partir de diferentes músicas. (PEREIRA, 2016, p. 20-21)

Por vezes, e no contexto de um país marcado por desigualdades socioeconômicas de proporções abissais, o debate brasileiro localiza esse caráter *socialmente excludente* no boicote a manifestações e a grupos historicamente marginalizados. Por exemplo, em Sousa e Ivenicki (2016, p. 56):

[...] a educação multicultural visa a desconstruir possíveis hegemonias existentes no currículo escolar, possibilitando que o conhecimento de grupos estereotipados e marginalizados (como negros, nordestinos, moradores da periferia, entre outros) esteja também presente na dinâmica escolar [...]. [...] Tal preocupação é verificada pelo fato de a escola ser um lócus permeado por multiculturalidade, passível da ocorrência de hierarquizações culturais e de fenômenos sociais, tais como racismos, discriminações, xenofobias, intolerâncias religiosas, bullyings etc. Nessa perspectiva, a música, ao ter o seu acesso ao currículo escolar legitimado, precisa também se adequar às dinâmicas da diferença cultural e dos choques e entrechoques culturais, auxiliando, assim, que a escola se torne um local mais justo, inclusivo e democrático [...].

Em sentido semelhante, Sarmiento e Neira (2017) discutem as representações difundidas pela *Revista Nova Escola*, importante periódico educacional brasileiro, acerca do que seja ou não musicalmente adequado ao trabalho escolar – representações estas inequivocamente ligadas a grupos e/ou classes sociais específicas:

Exemplo disso é a fatura de fotografias que retratam crianças, jovens ou adultos manipulando instrumentos musicais clássicos. Até mesmo quando as imagens registraram a produção infantil, o que se vê é o posicionamento característico da apresentação em teatro ou da orquestra. Tamanha citacionalidade (Hall, 2000) tende a deslegitimar outros formatos, espaços de ocorrência social ou os grupos praticantes. Quando a música erudita é apresentada como referência principal, a revista Nova Escola contribui para consolidar a assimetria entre as identidades de maestros, compositores e instrumentistas, e suas diferenças, sambistas, roqueiros, pagodeiros, funkeiros, sertanejos etc. (SARMENTO; NEIRA, 2017, p. 44)

No debate promovido no âmbito da APEM, os autores também se mostram profundamente preocupados com esta cristalização de uma “cultura musical definida pela sua (fictícia) universalidade e pela sua transcendência além do popular, efêmero, étnico e mundano” (REIS;

DUARTE, 2018, p. 9-10). Em seu artigo, Costa, Pais-Vieira e Pinto (2018) propõem-se a categorizar, a partir dos discursos dos docentes entrevistados, os motivos que subjazem à contínua ausência de efetiva diversidade nos momentos dedicados à apreciação musical. Destaquemos que tais autores se utilizam de outro referencial teórico bastante acessado nos debates epistemológicos em ambos os países, qual seja, as categorias fornecidas por Boaventura de Souza Santos (2010, 2006) em torno das *epistemologias do Sul* e da produção de *não-existências*. Em suas palavras,

[...] este reportório musical organiza-se e converge, de um modo geral, num único sentido estético – o reportório musical erudito ocidental. As outras músicas ficam ausentes desta práxis que se limita, no tempo, a reforçar a produção da sua não-existência (Santos, 2006). É sobre esta assunção que desqualifica ou não dá visibilidade às outras músicas (Schippers, 2010; Bradley, 2012), no âmbito das práticas letivas em Formação Musical, que pretendemos refletir criticamente neste artigo. A análise qualitativa e quantitativa dos inquéritos realizados a diferentes docentes de Formação Musical, permite-nos, por um lado, perceber que esta não-existência parece encontrar as justificações necessárias num continuum de cinco domínios fundamentais – estético, técnico, pedagógico, afinidade musical e indiferença – e, por outro, verificar possíveis lógicas de transformação desta pretensa hegemonia da cultura musical erudita ocidental. (COSTA; PAIS-VIEIRA; PINTO, 2018, p. 51)

Em seu estudo, Reigado (2018) analisa as diretrizes centrais de dois referenciais curriculares homologados, respectivamente, em 2017 e 2018 em Portugal: os documentos *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e *Aprendizagens Essenciais – Educação Musical*. Escrutinando os modelos formativos atualmente predominantes nas escolas em Portugal, e clamando por inovações pedagógicas profundas e inadiáveis, o autor assinala o que seriam avanços trazidos pelos referidos documentos – avanços que remetem, sobretudo, ao potencial rompimento com ciclos históricos de *exclusão sociocultural*:

Daí que a redação das referidas aprendizagens esteja agora orientada nessa mesma lógica de mudança, de recusa daquilo que é o *status quo* alicerçado em grande parte num programa oficial que, mais do que a falta de atualização decorrente do quarto de século que já leva desde a sua implementação, teima em perpetuar o ensino musical massificado, uniformizado e com poucos contributos para a construção de percursos artísticos distintos e pensados para os diferentes alunos. Porque, de facto, a possibilidade do sucesso escolar (e dentro deste, o musical) para todos não é uma construção romântica, mas antes uma obrigação de um estado de direito que preconiza uma educação que conduza à inclusão (Rodrigues, 2014). (REIGADO, 2018, p. 15)

Lopes e Roldão (2018) também advogam vigorosamente uma necessária flexibilização curricular: uma educação musical que, sensível às diversidades de seu público, enseje propostas mais democráticas, inclusivas e acessíveis *a todos* os alunos:

Para contrapor o modelo tradicional de ensino distributivo e de educação e currículo uniformizados ainda presentes nos sistemas educacionais, muitos estudos têm sido

desenvolvidos no sentido de mostrar que o desenvolvimento curricular deve ser pensado como um conjunto de ações a diferentes níveis – nível político, nível organizacional e nível prático. [...] A articulação destes três níveis é fundamental para uma melhoria efetiva das aprendizagens. Segundo Roldão (2003), é comum, contudo, uma relação rígida e hierárquica dos mesmos, o que interfere de forma direta no processo de ensino e aprendizagem. A autora aponta ainda o número significativo de indicadores do insucesso da escola no seu desiderato de promover a aprendizagem de um currículo para todos e defende a construção de um currículo que fuja à uniformidade e tenha em consideração as características heterogêneas do seu público-alvo e que se baseie na flexibilidade e no olhar atento às diferenças. (LOPES; ROLDÃO, 2018, p. 34)

Tal problemática ultrapassa o contexto especificamente português: desafios de mesma ordem, que articulam *exaltação da tradição erudita europeia e exclusão sociocultural*, são percebidos em relação às salas de aula na Inglaterra (PHILPOTT, 2016/2017) e na Finlândia (WESTERLUND, 2016/2017). Ademais, cabe mencionar uma preocupação adicional aventada no âmbito da *Revista Portuguesa de Educação Musical*: a difusa *deslegitimação das culturas imigrantes*. Trata-se de problematizar a manutenção de padrões, repertórios e modelos curriculares fixos, estáticos, diante de um contexto sociocultural marcado pela forte imigração, pela crescente diversidade das sociedades e, conseqüentemente, pela crescente heterogeneidade dos alunos. Na discussão proposta por Costa, Pais-Vieira e Pinto (2018, p. 54), tal temática aparece na demanda por uma educação musical mais aberta e cosmopolita:

Sintetizando as lógicas mencionadas por Boaventura, podemos dizer que existe uma produção da não-existência porque a ciência moderna e a alta cultura, como monocultura culta, avançada, superior, universal e produtiva, arroga-se de uma racionalidade indolente que se descarta dos diferentes outros, por os considerar ignorantes, residuais, inferiores, locais e improdutivos, menorizando e afastando, com esta atitude, o aparecimento de uma desejável racionalidade mais integradora ou cosmopolita. Transferindo as orientações teóricas expostas para o nosso objeto de estudo, podemos interpretar, homologamente, que o repertório musical erudito ocidental parece comportar-se como uma espécie de racionalidade dominante que é promotora de uma Formação Musical fortemente indolente e muito pouco cosmopolita.

O trabalho de Westerlund (2016/2017, p. 7) também manifesta claramente a mesma preocupação:

Os nossos bem desenvolvidos programas de professores de Educação Musical só agora começam, lentamente, a reconhecer que os nossos licenciados, apesar de muito bem formados em vários géneros musicais, podem não estar preparados para enfrentar o tipo de diversidade cultural e os choques entre valores que a crescente imigração traz ao nosso país. Em algumas escolas centrais da Finlândia, mais de 50% das crianças nasceram no estrangeiro e muitas são refugiadas. Nesta situação, os professores têm de perseguir mais do que objetivos musicais e repertório musical estabelecido. Os professores de música precisam desenvolver a sua capacidade de compreensão e ter em consideração os valores opostos em diversos sistemas de valores nas salas de aula, criando possibilidades para novas práticas mais inclusivas, conforme exigido na base do currículo nacional e muitos documentos de políticas.

A autora discorre sobre um projeto que, idealizado por um grupo de educadores, tenciona subverter a lógica adotada pelos cursos públicos de educação musical. Discutindo o rol de negligências comumente vivenciadas por cidadãos imigrantes no âmbito do sistema educacional finlandês, afirma:

No Floora, os alunos são escolhidos por assistentes sociais, não pelo seu suposto talento, o que é ainda o ponto de partida na maioria das escolas de música finlandesas. Atualmente, aproximadamente 160 alunos de diferentes cidades tiveram a oportunidade de estudar música sem ter de pagar ou realizar os testes normais de acesso. Muitos dos alunos selecionados são rapazes com historial de imigração, ou por outras palavras, alunos que até à altura estavam amplamente ausentes das escolas de música. (WESTERLUND, 2016/2017, p. 12)

Segundo ela, um dos maiores desafios que vêm sendo enfrentados é superar a visão dos próprios professores de música, que muitas vezes naturalizam, em sua atuação cotidiana, diversos dos ideários seletivos, elitistas e excludentes sobre os quais viemos comentando.

O caráter excludente que ambas as revistas acadêmicas vinculam à perspectiva conservatorial decorre ainda do mito arraigado do ‘gênio’, que comporta a *idealização do talento inato e individual*. Não apenas se exclui da sala de aula a música que não faz parte da tradição erudita ocidental, como também existe uma resistência (seja manifesta, seja inconsciente) em trazer práticas de composição para a sala de aula. As considerações tecidas na *Revista da ABEM* por Visnadi e Beineke (2016) mostram bem como a criação musical terá de fazer parte de uma escola atual:

[...] dentro de uma visão multicultural, a composição não pode ser vista de maneira única. A noção do compositor "individual" – dominante na cultura da música erudita e em sistemas educativos ocidentais – vem sendo transformada a partir da comparação com outros gêneros e culturas musicais, nos quais a ideia de compor é radicalmente diferente. (VISNADI; BEINEKE, 2016, p. 73)

Nas páginas da *Revista da APEM* observamos uma visão muito similar, mas a preocupação com esse paradigma do ‘gênio’ é ainda mais notória, uma vez que esse tema tem sido esgrimido em Portugal justamente contra o caráter arbitrário e naturalizado desse *mito* (PAZ, 2017). Para Pamela Burnard (2014/2015, p. 86), essa “conceção romântica de uma criatividade singular incorporada em certas hierarquizações culturais” persiste na ideia de que o compositor “deve ser um Grande músico, uma figura genial, deve possuir uma ‘centelha divina””, que separa “o artista dos comuns mortais do mundo da música, que é inspirado e que é por meio dele que a musa fala”, quando já se demonstrou que, além das formas atribuídas aos “grandes compositores”, as “práticas contemporâneas dos músicos profissionais revelam uma multiplicidade de criatividade”.



Também Sousa e Almeida (2016/2017, p. 37) defendem que “esta crença algo mitificada do ato criador” não tem mais lugar no ensino contemporâneo, onde tem sido “sistematicamente posta em causa por recentes investigações no âmbito da Psicologia e da Filosofia aplicadas ao ensino da música”. De facto, independentemente das “aptidões e níveis de motivação diferenciados nos nossos estudantes para a criatividade musical”, os autores reconhecem mudanças que rompem com este paradigma do gênio:

Repare-se que é o próprio ensino da música atual que aceita esta perspetiva desmistificadora do ato da criação composicional quando inclui nos currículos do ensino vocacional no nível secundário a disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Nesta disciplina a composição musical não é encarada como um empreendimento de contornos mais ou menos misteriosos, mas antes como uma rede de problemas e encruzilhadas cognitivas que exigem tanto a mobilização da liberdade imaginativa quanto o aprofundamento de conhecimentos e técnicas pautadas pelo rigor e pela racionalidade, que qualquer aluno interessado poderá desenvolver proficientemente. (SOUSA; ALMEIDA, 2016/2017, p. 37)

Os autores defendem, a partir de Elliot,

[...] que a musicalidade não é um "dom" especial: “Ninguém nasce musical. Em vez disso, as pessoas nascem com a capacidade de atenção, consciência e memória que lhes permite aprender a pensar musicalmente – a fazer e a ouvir música com competência, se não com proficiência. A musicalidade é alcançada através do ensino e aprendizagem da música; não é um dom nem um talento. [...] a grande maioria das pessoas tem inteligência musical suficiente para atingir pelo menos um nível competente de musicalidade por meio de programas sistemáticos de educação musical” (Elliot, 1995, p. 236) (tradução livre<sup>26</sup>). (SOUSA; ALMEIDA, 2016/2017, p. 37)

Essa perspectiva é conivente também com a visão que Galon e Joly (2018) definem sobre a necessidade de estimular a criatividade nas salas de aula, partindo “do preceito de que ‘a criatividade não é estigma de gênios, muito pelo contrário: ela é inerente a qualquer ser humano, só dependendo dele e da educação que usufrui, a possibilidade de desenvolver essa capacidade’” (RAPAZOTE, apud GALON; JOLY, 2018, p. 25). Sublinhamos que essa premissa se baseia, de uma parte, nos estudos de Viviane Beineke, que constata a diferença entre a importância atribuída pelos professores à composição e a “dificuldade dos professores em trabalhar com essa atividade” (BEINEKE, apud GALON; JOLY, 2018, p. 25), e, de outra parte, nas pesquisas de Teca Alencar de Brito, que apontam para que “muito dessa dificuldade de considerar a criatividade no ensino musical vem de uma tradição ligada ao modelo de ensino

---

<sup>26</sup> “No one is born musical. Instead, people are born with the capacity of attention, awareness, and memory that enable them to learn to think musically – to make music and listen for music competently, if not proficiently. Musicianship is achieved through music teaching and learning; it is neither a gift nor a talent. [...] the vast majority of people have sufficient musical intelligence to achieve at least a competent level of musicianship through systematic programs of music education” (ELLIOT, 1995, p.236, apud SOUSA e ALMEIDA, 2016/2017, p. 37).

conservatorial que influenciou todos os tipos de ensino musical no Brasil, inclusive o ensino de música para as crianças” (BRITO, apud GALON; JOLY, 2018, p. 25).

## 2.2. O enfrentamento ao *conservatorial* e a busca por alternativas

Expusemos, acima, algumas das linhas de argumentação que mais se evidenciam nesse esforço dos autores por compreender e problematizar perspectivas tradicionalistas em educação musical. Como mencionado, nossa pretensão não é apresentar resultados exaustivos, mas, sim, localizar possíveis interlocuções entre os debates nos dois países, bem como perspectivar tais debates a partir de um referencial teórico que vem se estabelecendo no âmbito da sociologia da educação – o social-realismo. Com base em todos os aspectos supramencionados, e buscando dialogar com os textos analisados, essa seção tentará sugerir possíveis contribuições para avançarmos nessa discussão.

A análise dos artigos selecionados permitiu identificar, primeiramente, a premência que o debate acerca de ideários conservatoriais assume nos dois países: tanto em Portugal como no Brasil, a superação de tais paradigmas é desafio que engaja sobremaneira pesquisadores e educadores musicais. As feições assumidas por tais debates em ambas as revistas demonstram bastante consonância: primeiro, em relação a referências teóricas comumente adotadas; além disso, em relação às próprias *subcategorias* de análise acima discutidas – as quais, sendo fruto da interação entre os nossos referenciais teóricos e os materiais empíricos analisados, atravessam e amarram as reflexões tecidas pelos autores tanto em Portugal quanto no Brasil. Paralelamente, certas especificidades puderam ser percebidas – relacionadas, sobretudo, aos desafios vividos pelos países europeus no que tange à incorporação de sujeitos e culturas imigrantes, bem como às feições particulares que o debate em torno do paradigma do *gênio* e do *talento inato* assume em Portugal.

Os elementos trazidos à tona pela análise de conteúdo convergem, tal como acima discutido, com aquilo que Young e Muller (2016) denominaram *Futuro educacional 1*: um paradigma curricular que manteria a educação musical presa a horizontes formativos a-históricos e elitistas. A discussão proposta pelos referidos autores, ao sintetizar esquematicamente certas tensões e linhas de força centrais aos três *futuros*, podem instigar novas formas de enfrentamento aos dilemas pedagógico-musicais aqui abordados.

Na perspectiva social-realista, o efetivo empoderamento dos estudantes exige que a todos eles sejam oferecidos marcos sólidos e amplos de entendimento capazes de integrá-los nas comunidades das distintas áreas do saber. E isso passa, necessariamente, pela *diferenciação*

entre as diversas formas de conhecimento, bem como entre os distintos espaços e instituições onde eles são produzidos e adquiridos. Wheelahan (2010) esclarece tal ponto, ao afirmar que as fronteiras conferem inteligibilidade na compreensão do mundo – sobretudo àqueles alunos que, no decurso da vida cotidiana, têm poucas oportunidades de apreender a realidade de modo mais relacional e distanciada de suas circunstâncias materiais específicas:

Fornecer aos estudantes a capacidade de reconhecer e navegar pelas fronteiras permite que eles escolham como se envolverão com elas, bem como a capacidade de mantê-las ou transformá-las. Os social-realistas argumentam que uma fronteira fundamental a cujo acesso os estudantes devem estar equipados é aquela entre o conhecimento teórico e o cotidiano. Isso significa que a distinção entre a educação e outros domínios sociais (tal como o local de trabalho) permanece importante porque cada um fornece acesso a um tipo diferente de conhecimento [...]. (WHEELAHAN, 2010, p. 8, tradução livre<sup>27</sup>)

Tais fronteiras desempenham, pois, um papel crucial na consecução da tarefa precípua da formação escolar: democratizar ferramentas mais elaboradas de reflexão e expressão nos diversos âmbitos (científico, estético, filosófico, corporal). Cabe à escola, na busca por contribuir para uma realidade caracterizada por maior igualdade e justiça social, proporcionar o contato com um rol de conhecimentos sistematizados e consolidados, de modo a que *todos* os estudantes – independentemente de suas condições socioculturais específicas – tenham condições de manipular, julgar, criticar, desafiar e ultrapassar tais marcos de entendimento. Ou, nos termos colocados por Charlot (2009) em conferência na Universidade de Lisboa: de modo a que todos possam conceituar o mundo, apreendendo-o tanto como ‘lugar de experiência’ quanto como ‘objeto de pensamento’.

Ocorre, contudo, que uma apreensão completamente equivocada de tais *diferenciações* se mostra como traço basilar das perspectivas conservatoriais/tecnicistas em educação musical. Isso porque elas desconsideram um ponto essencial: o caráter dinâmico e histórico da construção dos conhecimentos. Esta tese argumenta que discernir e incorporar esses contornos, compreendendo-os como *reais* e *sociais*, torna-se passo essencial para a sua exploração e potencial transformação: para a produção de conhecimento novo. Todavia, e entendidas enquanto manifestação de um *Futuro I*, as perspectivas tecnicistas tomam tais fronteiras como naturais e inegociáveis. Tal como os artigos acima analisados largamente discutem e

---

<sup>27</sup> No original: “Providing students with the capacity to recognize and navigate boundaries allows them to choose how they will engage with them as well as the capacity to maintain or transform them. Social realists argue that a key boundary that students must be equipped to access is that between theoretical and everyday knowledge. This means that the distinction between education and other social domains (such as the workplace) remains important because each provides access to a different type of knowledge [...]”.

demonstram, trata-se de perspectivas que apreendem os conhecimentos como verdadeiros e relevantes por si só, num ciclo que visa neutralizar as possibilidades de qualquer debate, retroalimenta certas tradições como naturalmente elevadas, e garante poder e *status* àqueles grupos que as detêm.

Em diálogo com todos os autores e excertos acima elencados, e a partir das lentes de análise adotadas por nossa investigação (WHEELAHAN, 2010; HOADLEY, 2018; YOUNG, 2011), podemos refletir sobre certos traços desses ideários conservatoriais:

1. *disciplinas*: dotadas de traços eternos, atemporais e universais. Isso fica patente, por exemplo, nas categorias supra comentadas referentes à *apologia da cultura europeia* e à ideologia do *talento inato individual* – ambas apontando para a plena carência de uma apreciação mais histórica e social / socializada dos processos de produção musical. Nesse sentido, a própria Música e suas subdisciplinas (tais como harmonia, história da música, apreciação, composição etc.) tornam-se corpos estáticos, negligenciando-se os contextos historicamente constituídos de sua produção e de seu contínuo desenvolvimento, bem como o dinamismo inerente ao delineamento de suas fronteiras, de seus *corpora* teóricos / conceituais / estéticos, de suas tradições e repertórios;
2. *currículo*: por meio de métodos contemplativos, busca inculcar posturas de passividade e deferência frente a saberes tradicionais, bem como o respeito à tradição e a assimilação de valores morais. Como vimos, tal passividade por parte dos estudantes pode repousar sobre o *caráter culturalmente excludente* das propostas curriculares, fortalecido por vezes pela *excessiva centralidade* das decisões curriculares – ‘o que’ e ‘por que’ será trabalhado – *nas mãos do professor*;
3. *pedagogia*: tais traços do *Futuro I* não se manifestam apenas em *o que* se ensina, mas também em *como* se ensina. Priorizam-se modelos ligados à memorização, à repetição e ao descuido em promover uma efetiva consciência no que tange ao manejo dos materiais sonoros. Destarte, e tal como asseverado pelos excertos dos autores, a *carência de um sentido efetivamente musical* e os traços marcadamente *teoricistas* conduzem, em termos da pedagogia musical, a um intelectualismo vazio de significado para os estudantes. Ao mesmo tempo, tais traços sustentam-se por meio da manutenção do pleno controle do processo nas mãos do professor – sendo que a definição dos elementos que compõem a prática pedagógica (seleção, sequenciamento, compassamento, critérios de avaliação, de acordo com Bernstein) é um processo sempre apartado dos estudantes;

4. *conhecimento*: repertórios padronizados; conhecimentos assumidos como fixos e factuais, privados de qualquer historicidade, de qualquer ligação com as condições em que foram produzidos e com os contextos sociais em que são distribuídos. Ao mesmo tempo, destituídos da abertura ao novo: da possibilidade de que sejam continuamente apropriados e transformados, manipulados, diluídos, reconstruídos. Nesse cenário, e tal como discutido pelos autores das revistas analisadas, atividades ligadas ao *fomento da criatividade* tornam-se escassas, sendo que iniciativas como criar, compor e improvisar tornam-se apanágio daqueles sujeitos dados como naturalmente *hábeis e talentosos*.

É diante de tais impasses, e frente aos imensos desafios colocados aos educadores musicais, que as ferramentas de análise oferecidas pelo social-realismo podem oferecer frutíferos caminhos de pesquisa, acrescentando novos elementos àqueles que identificamos nos textos analisados e favorecendo, assim, que tais debates avancem. Em especial, e segundo resultados discutidos mais pormenorizadamente no próximo capítulo, acreditamos ser urgente e necessário um aprofundamento das reflexões acerca da *diferenciação dos conhecimentos*, bem como do papel exercido pelas fronteiras entre conhecimentos no desenvolvimento (intelectual, expressivo, corporal) dos estudantes. Em todos os campos do saber – incluindo as Artes e a Música –, urge que os estudantes sejam sistematicamente introduzidos em sistemas de significado mais profundos, de modo a que possam estabelecer relações entre campos / estilos / repertórios / tradições distintas, bem como avaliar, comparar, relacionar os conhecimentos existentes.

Os estudantes precisam ser introduzidos em sistemas de significado dentro das humanidades e das artes criativas, como em qualquer outra disciplina, se forem se tornar ‘sujeitos satisfatoriamente conhecedores’, capazes de estender o conhecimento e de se envolver em debates e controvérsias no âmbito das suas disciplinas. (WHEELAHAN, 2010, p. 84, tradução livre<sup>28</sup>)

Percebemos, nesse sentido, a maior potência de tais *diferenciações*: fazer com que, na crítica ao *conservatorial*, não fiquemos enredados nos dilemas do *Futuro 2* (YOUNG; MULLER, 2016). Surgindo como alternativa progressista ao *Futuro 1*, muitas perspectivas e propostas curriculares tendem, em diferentes graus e nuances, a abster-se quanto à definição de conteúdos curriculares próprios das disciplinas escolares, evitando a especificação de conhecimentos mais formais e acadêmicos. Na busca por construir um currículo alegadamente mais motivador e

---

<sup>28</sup> No original: “Students need to be inducted into systems of meaning within the humanities and creative arts as with any other discipline if they are to become ‘suitably knowing subjects’ who are able to extend knowledge and engage in debates and controversies within their discipline”.

inclusivo, verifica-se como resultado o contínuo enfraquecimento de fronteiras e contornos entre instituições, contextos e modos de aprendizagem. Tais limites são muitas vezes vistos como coercitivos e limitadores: como grilhões autoritários que inibem uma aprendizagem mais pessoal e significativa, sufocando o aprendente sob o peso da tradição. Secundarizados, os conteúdos próprios das disciplinas são gradativamente substituídos seja por objetivos mais genéricos e indeterminados (usualmente na forma de habilidades, tais como *aprender a aprender, trabalhar colaborativamente, desenvolver o pensamento crítico*), seja por discussões que dialoguem diretamente com as experiências de vida dos estudantes e que tenham apelo face aos seus interesses pessoais, seja, ainda, por temáticas consideradas mais atuais e relevantes frente às supostas – e naturalizadas – demandas da contemporaneidade.

A alternativa social-realista propõe outras formas de enfrentamento ao *Futuro 1*, nas quais o conhecimento esteja no centro do currículo escolar: nas quais se proporcione aos estudantes o manejo ativo com exemplares daquilo que de mais profundo e significativo as mais diversas culturas humanas já lograram alcançar em termos de tradições, repertórios e formas de expressão. No âmbito da educação musical, tal perspectiva vem sendo desenvolvida, por exemplo, nos trabalhos de Graham McPhail (*e.g.* MCPHAIL, 2013, 2014, 2015, 2017), os quais buscam explorar as potencialidades do ensino musical escolar no efetivo empoderamento dos estudantes: na ampliação da sua capacidade de compreensão para além de suas circunstâncias pessoais, locais e específicas. Segundo o autor, compete à formação musical escolar munir os estudantes de sólidas bases (em termos de conceitos e procedimentos especializados) que lhes permitam apreender e manipular materiais musicais – servindo, ao mesmo tempo, de ferramentas expressivas na criação de novos materiais. Ademais, o contato com amplos e profundos sistemas conceituais de significado possibilita que os estudantes estabeleçam pontes e conexões entre os mais diversos contextos musicais, bem como entre os domínios da música e aspectos da realidade sociocultural mais ampla (MCPHAIL, 2014). Trata-se, em suma, de confrontar as perspectivas conservatoriais entendendo-as como divulgadoras de um currículo de *acatamento* – diametralmente oposto, pois, a um currículo de *engajamento*, no qual os estudantes sejam encorajados a se envolver ativa e criticamente com os conhecimentos sistematizados nas distintas disciplinas escolares (YOUNG, 2011).

[...] a busca pela *verdade* deveria ser um objetivo normativo do currículo, mas moderado pela consciência da falibilidade de nossos conhecimentos e da necessidade de revisá-los à luz de novas evidências. O currículo não deve apresentar o conhecimento como ‘a verdade’ porque isso representaria erroneamente a natureza do conhecimento e a maneira como ele é produzido e alterado. Isso distingue o realismo social do conservadorismo, no qual tradição e autoridade são a base do conhecimento e da verdade, ao invés do acesso que tal conhecimento fornece aos mundos social e natural. Consequentemente, a ênfase no currículo precisa estar na maneira como o

conhecimento é produzido e moldado, em vez de apresentar o conhecimento como um produto acabado. O foco precisa estar em como os estudantes podem testar os conhecimentos disciplinares (e de outros tipos), e fazer julgamentos sobre eles, ao mesmo tempo em que estejam abertos a formas alternativas de pensar. (WHEELAHAN, 2010, p. 150, grifo da autora, tradução livre<sup>29</sup>)

Os artigos aqui analisados, bem como as interfaces que tentamos delinear entre os debates promovidos em ambas as revistas, explicitam que são imensos os obstáculos e resistências a serem enfrentados nessa premente superação de perspectivas curriculares excludentes e conservatoriais. Esperamos que as reflexões ora apresentadas estimulem novos diálogos, inspirem outros olhares e alumiem, ainda que timidamente, possíveis caminhos e formas de abordagem.

Nessa mesma perspectiva é que apresentamos, no próximo capítulo, uma discussão em torno de como *diferenciação* e *indiferenciação* dos conhecimentos puderam ser percebidas no rol mais amplo dos documentos que constituem o *corpus* da presente investigação. Ao longo de toda esta tese, ao explicitarmos as categorias de análise que foram sendo paulatinamente construídas, bem como os possíveis indícios por elas sugeridos, esperamos contribuir com os movimentos pelos quais os profissionais da educação musical vêm, tanto individual quanto coletivamente, problematizando práticas estabelecidas, repensando caminhos e vislumbrando novos horizontes.

---

<sup>29</sup> No original: “[...] the pursuit of *truth* should be a normative goal of curriculum, but tempered by an awareness of the fallibility of our knowledge and the need to revise it in light of new evidence. Curriculum should not present knowledge as ‘the truth’ because this would be to misrepresent the nature of knowledge and the way it is produced and changed. This distinguishes social realism from conservatism in which tradition and authority are the basis of knowledge and truth, rather than the access such knowledge provides to the social and natural worlds. Consequently, the emphasis in curriculum needs to be on the way knowledge is produced and shaped rather than presenting knowledge as a finished product. The focus must be on how students can test disciplinary (and other kinds of) knowledge and make judgements about it, while being open to alternative ways of thinking”.

### 3. Das tensões entre *diferenciação e indiferenciação* dos conhecimentos

#### 3.1. Sobre a construção de dimensões, categorias e subcategorias: notas metodológicas

Abordamos, no capítulo anterior, certas interfaces entre os debates em Portugal e no Brasil quando se trata da crítica às ditas leituras conservatoriais em educação musical. Antes de adentrarmos em outros aspectos apontados pelos dados da pesquisa, convém comentarmos brevemente como se deu o próprio processo de construção das categorias de análise, explicitando os itinerários que foram seguidos por esta pesquisa na leitura e interpretação dos dados coletados.

Tínhamos, de partida, uma questão central: *como o campo da educação musical brasileira vem compreendendo os conhecimentos musicais escolares, levando em conta as recentes definições em torno de um currículo comum no Brasil?* As possíveis respostas a tal questão envolveriam, segundo nos parecia, a correlação entre ao menos três fatores principais: 1) a forma como tal conhecimento vem sendo *definido* pelos atores do campo; 2) como os professores e pesquisadores vêm compreendendo as *relações entre a escola e a cultura*, ou seja, entre aquilo que se aprende no ambiente escolar formal e aquilo que se desenvolve em outros espaços formativos; e 3) o que vem sendo *proposto* (em termos de repertório, de práticas e recursos metodológicos, de conteúdos essenciais etc.) para fazer parte da conformação curricular da disciplina musical. Desses três aspectos, três facetas principais, é que surgiram as *dimensões* analíticas sobre as quais nos debruçamos, a saber:

- *Definição*: como se caracterizam e se estruturam os saberes musicais que devem compor o currículo escolar – sua forma, sua natureza, suas propriedades, seus princípios organizadores? Como são produzidos, e como se desenvolvem? O que os diferencia (ou não) de quaisquer outros saberes e experiências, i.e., qual a sua especificidade? Em suma: quais traços e fundamentos conferem legitimidade para que determinada produção / prática / tradição / experiência possa ser incluída no currículo?
- *Escola e Cultura*: como os autores problematizam as tensões entre o *universal* e o *particular*? Qual a dinâmica entre as relações e significados socioculturais e a atuação da escola enquanto transmissora de uma cultura mais ampla? Quais aspectos, no curso de formação dos sujeitos, repousam sobre a atuação da educação escolar? Como se dá, enfim, a articulação entre tais esferas, e qual o papel atribuído à escola?
- *Proposição*: o que vem sendo efetivamente proposto em termos de feitura curricular? Há repertórios que devem / podem (ou não) ser incluídos? Há princípios e critérios



fundamentais a serem seguidos pelo formulador de políticas e/ou pelo professor? Há saberes dos quais não se pode abrir mão? Como tais seleções e decisões devem ser norteadas?

Nossa questão principal de pesquisa foi, pois, reescrita em termos de três *dimensões* organizadoras, a partir das quais a análise de conteúdo seria posteriormente estruturada. Ressalte-se que a criação de tais amplas *dimensões* foi prévia ao contato mais sistematizado com os documentos, ou seja, a análise de conteúdo temática foi concretizada remetendo a *dimensões* estabelecidas à partida, e que representam tópicos que pareciam ser de especial relevância para o pesquisador.

A leitura dos documentos e a consequente identificação de aspectos e temáticas recorrentes levou a que tais *dimensões* fossem paulatinamente subdivididas em *categorias* e *subcategorias*. Em termos organizacionais, cada uma das *dimensões* correspondeu a uma tabela criada no programa *Excel*, sendo que diferentes colunas verticais (*categorias*) foram sendo incluídas na tabela à medida em que a leitura revelava regularidades e padrões considerados relevantes para a pesquisa. Nesse caso, excertos dos documentos eram recortados e inseridos nas colunas respectivas, representando *unidades de registro* que expressam e corporificam os traços relativos àquela coluna / categoria. Tais *unidades de registro* surgiam em excertos de dimensões variadas, desde pequenas frases / períodos a parágrafos inteiros, sendo que a sua seleção não obedeceu a qualquer critério relacionado a termos ou vocábulos específicos: o foco esteve sempre no *tema* sugerido, na concepção de conhecimento / currículo aventada. Tomando como exemplo o capítulo anterior: uma das colunas verticais dentro da dimensão *Escola e Cultura* corresponde justamente à categoria *Crítica às perspectivas conservatoriais* – que, por sua vez, foi sendo gradativamente subdividida em diversas subcategorias (*caráter socialmente excludente, carência de um sentido efetivamente musical, idealização do talento inato* etc.)<sup>30</sup>

Tendo em vista poder organizar as menções especificamente feitas pelos autores acerca da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), uma quarta *dimensão* foi posteriormente adicionada, nomeadamente, *Olhares sobre a BNCC*. Ainda em termos organizacionais: com vistas a facilitar a posterior análise dos dados, foram criados arquivos separados para cada um dos blocos de documentos a serem analisados; assim, a leitura dos

---

<sup>30</sup> Gostaríamos de frisar que os contornos estruturais da análise de conteúdo foram concebidos, em grande medida, durante o período de doutorado-sanduíche realizado na Universidade de Lisboa, sob a coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Luísa Fernandes Paz. Se quaisquer equívocos metodológicos desta investigação são naturalmente de nossa inteira responsabilidade, seus eventuais acertos se devem em grande parte à valiosa contribuição da referida professora, a quem novamente expressamos a nossa gratidão.

artigos oriundos da *Revista da ABEM*, por exemplo, gerou uma planilha no formato *Excel* dividida em quatro abas / tabelas relativas às quatro *dimensões* estabelecidas (*Definição, Escola e Cultura, Proposição e Olhares sobre a BNCC*); os excertos recortados da leitura dos artigos provindos dos *Anais* da ANPPOM foram sendo organizados em outra planilha igualmente dotada de suas quatro abas / tabelas, e assim sucessivamente.

Em suma: *dimensões* foram pensadas *a priori* (construção prévia de amplas *dimensões* consideradas relevantes e adequadas para o trabalho a ser desenvolvido), e *categorias / subcategorias* surgiram do manejo com o material empírico, ou seja, da constante interação entre a teoria adotada e os documentos analisados. Cumpre destacar que tais categorias foram constantemente ‘afinadas’ ao longo de todo o processo: esse constante ir e vir entre a teoria e os textos analisados, que ocupou parte majoritária desse percurso de pesquisa, fez com que as categorias fossem continuamente repensadas e ajustadas. Fez, mesmo, com que gradativamente pudessem ser mais bem compreendidas pelo próprio pesquisador, ou seja, que as suas semelhanças e diferenças, suas potenciais interfaces, fossem sendo mais bem percebidas. Tornou-se cada vez mais claro discernir, enfim, “que excerto cabe em qual categoria” ou, ainda, quais excertos representavam facetas comuns a duas ou mais categorias.

Destarte, tais categorias não devem ser vistas como gavetas impermeáveis e apartadas umas das outras; muitas vezes, o mais interessante e desafiador foi justamente perceber a sua superposição, os seus contatos, as relações de proximidade / distância que guardam entre si; ou, mesmo, a forma aparentemente inesperada pela qual um mesmo documento ou autor busca conjugar categorias a princípio contrastantes (por exemplo, *indiferenciação dos conhecimentos e clareza curricular*).

Nesse processo de ‘afinação’ das categorias e de progressiva maturação das tabelas de análise, houve, em determinado momento, um salto fundamental. Se as categorias foram surgindo a partir do contato com os textos e com aquilo que eles traziam, foi quando começamos a associá-las mais diretamente a eixos teóricos centrais do arcabouço de Basil Bernstein que elas adquiriram maior clareza e concretude para o próprio pesquisador. Sobretudo inspirados pela leitura do livro de Ursula Hoadley (2018) – leitura essa que corria em paralelo à análise dos artigos e documentos –, fizemos o exercício de relacionar cada categoria aos conceitos de *discurso instrucional [DI]*, *discurso regulador [DR]*, *classificação [C]* e *enquadramento [E]*, fincando-as, pois, em balizas estruturantes da teoria adotada. E foi nesse processo que elas meio que ‘saltaram do papel’, ganhando um relevo e contorno que nos pareciam mais claros e coerentes. Nesse momento as categorias emergem, sendo apreendidas em relação àquilo que

lhes dá forma e substância: passamos a compreendê-las em relação ao que expressam tanto em termos da dinâmica *instrucional versus regulador* quanto em termos de *classificação e enquadramento*, categorias bernsteinianas as quais passaram a direcionar a leitura e interpretação dos dados.

A contínua leitura e reflexão teórica teve, pois, um papel fundamental nesse processo de categorização, seja na reorganização e no desenho de novas categorias, seja na maior apropriação de seu sentido, ancorando-as mais solidamente nas referências teóricas balizadoras da pesquisa e situando-as melhor umas em relação às outras. Tais conceitos deram ordem ao material empírico e aos dados coletados, ajudando a organizá-los e permitindo que suas nuances, interfaces e conflitos pudessem ser identificados e discutidos. Nos termos de Basil Bernstein, talvez possamos dizer: o mapeamento dos textos analisados de acordo com tal conjunto de dimensões, categorias e subcategorias buscou apreender evidências acerca de como os autores do campo compreendem a estruturação do *discurso pedagógico* em música. Paralelamente, permitiu-nos refletir sobre os profundos desafios que se colocam quando se trata da recontextualização curricular de formas de conhecimento dotadas de estrutura mais *horizontal* (BERNSTEIN, 1999) – tais como os conhecimentos musicais e artísticos.

A certa altura, passamos a meditar sobre quais categorias seriam potencialmente mais ricas e potentes para a discussão: quais eram menos óbvias, mais cheias de ‘pontos abertos’, mais frutíferas tanto no sentido de apontar aspectos revelados pelos dados quanto no de que a própria teoria fosse percebida e desnudada em seus limites e possibilidades... É desse conjunto de ponderações, enfim, que selecionamos as categorias a serem apresentadas e discutidas ao longo desta tese.

O próximo subitem dedica-se a apresentar, de forma bastante sucinta, os conceitos bernsteinianos aludidos acima, situando-os no bojo do amplo arcabouço teórico erguido pelo autor. Na sequência do capítulo, tais conceitos serão mobilizados nas discussões em torno de algumas das categorias criadas – notadamente, *diferenciação dos conhecimentos*, *indiferenciação dos conhecimentos*, e *ênfase na não especificação curricular*. Esperamos que tal discussão localize tensões e tendências relevantes apresentadas pelos dados da pesquisa, ajudando, simultaneamente, a destrinçar os seus fundamentos na busca por alternativas práticas e teóricas.

### **3.2. O discurso pedagógico em Bernstein: breve parênteses teórico**

A preocupação central de Basil Bernstein se refere à especialização diferencial de

identidades e formas de consciência: compreender a forma desigual com que recursos discursivos são distribuídos pelos processos de comunicação pedagógica, dispondo os sujeitos em posições dominantes e dominadas. Como diferentes sistemas de significado são ofertados a diferentes grupos sociais? De que forma as macroestruturas (econômicas, políticas, sociais) regem essa oferta de distintos princípios de comunicação aos distintos grupos? O autor busca evidenciar, especificamente, os mecanismos pelos quais a distribuição de conhecimentos *na escola* se dá de forma desigual: qual a correlação entre os planos macroestruturais e, no plano micro, o papel exercido pela escola?

Trata-se de averiguar, na realização concreta do currículo, as expressões da desigual distribuição de poder numa dada sociedade, desvelando-se como as relações de classe regulam tanto os conhecimentos que são disponibilizados às distintas parcelas da sociedade quanto os também distintos tratamentos pedagógicos com os quais são trabalhados. Esse é um ponto fulcral do projeto intelectual do autor, e que inspira a ampla maioria das pesquisas de inspiração bernsteiniana – qual seja, investigar as maneiras pelas quais os próprios processos de escolarização atuam, muitas vezes, na especialização diferenciada da consciência para os diferentes grupos sociais: como as normatizações curriculares, a redação dos materiais didáticos, as condições de formação docente, o manejo do tempo, a dinâmica das interações estabelecidas na sala de aula entre professor-aluno, a distribuição dos alunos e o uso dos espaços etc. reforçam e repõem desigualdades historicamente estabelecidas. Tal desvelamento tornaria possível, segundo o autor, que o *invisível* (relações sociais assimétricas) pudesse ser recuperado por meio do *visível* (produções textuais de diversas ordens) (BERNSTEIN, 1996, p. 32-33).

Tais questões, perseguidas por Basil Bernstein ao longo de muitos anos, originaram uma ampla e densa engrenagem teórico-conceitual, na qual os binômios *classificação / enquadramento* e *instrucional / regulador* ocupam posição de relevo.

A *classificação [C]* diz respeito ao distanciamento entre categorias: ao grau de isolamento entre elas, determinado por suas fronteiras específicas. Categorias mais *fortemente classificadas [C+]* se diferenciam mais vivamente umas das outras, apresentando uma identidade específica e uma peculiaridade mais facilmente reconhecíveis. Segundo Bernstein (1996, p. 42), “Quanto mais forte o isolamento entre categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa e em relação ao qual ela é especializada”. Por outro lado, categorias dotadas de *fraca classificação [C-]* apresentam contornos mais tênues: suas fronteiras e demarcações são menos explícitas, sendo, por conseguinte, mais difícil perceber o que confere o seu caráter especial e distintivo frente às

demais categorias.

A *classificação* é, pois, o princípio fundamental que regula as relações entre categorias – sendo que, no âmbito das práticas pedagógicas, tal princípio pode se referir ao maior / menor grau de isolamento [C+/-] entre diversos tipos de ‘categorias’: entre professor e aluno, entre distintos grupos de alunos, entre distintas classes dentro de uma escola, entre conhecimentos escolares e saberes cotidianos, entre as diversas disciplinas escolares, entre subcampos dentro de uma determinada área do saber etc.

A *classificação* se refere, assim, aos aspectos estruturais e organizacionais da pedagogia, expressando as relações entre categorias – *o que* conta como texto legítimo, *o que* pode ser legitimamente juntado com o que. Já o *enquadramento* [E] diz respeito ao *como* da prática pedagógica, aos seus aspectos interacionais, expressando os princípios de comunicação que regulam as relações entre ‘transmissores’ e ‘adquirentes’. Se a *classificação* [C] nos informa sobre aquilo que pode e/ou deve ser reproduzido pela comunicação pedagógica (*o que* conta como discurso legítimo, a gama de suas realizações possíveis, quais os seus atributos, distinções e especificidades), o *enquadramento* [E] remete ao modo de sua aquisição: a *como* o controle da comunicação será exercido nas relações entre transmissores e adquirentes e, por conseguinte, às várias formas assumidas por essas relações sociais.

*Enquadramentos mais fortes* [E+] acarretam relações nas quais os elementos do processo pedagógico se encontram mais fortemente concentrados nas mãos do professor. Dentre esses elementos, destacam-se: a *seleção* dos recursos discursivos a serem trabalhados; sua organização ou *sequenciamento* dentro do currículo; o ritmo ou *compassamento* com que serão transmitidos; bem como, os *critérios de avaliação* – i.e., a clareza em relação ao que precisa ser ensinado / aprendido, a quais as expectativas gerais, ao que se espera dos alunos, e a como tudo isso será avaliado. Também o nível de controle do transmissor sobre a *postura*, a *posição*, e mesmo a *vestimenta* e os *comportamentos* dos adquirentes, são indicados pelo grau de *enquadramento* das relações sociais estabelecidas. Em suma: *enquadramentos mais fortes* [E+] significam maior autoridade e diretividade docentes: o transmissor explicitamente regula tais aspectos, havendo, pois, menor ingerência dos alunos na condução dos rumos da comunicação pedagógica. Variações em direção a *enquadramentos mais fracos* [E-] produziriam variações nas práticas pedagógicas, com os adquirentes conquistando algum controle sobre tais aspectos – ainda que tal controle seja, muitas vezes, mais aparente do que real.

Há, aqui, um ponto crucial que remonta diretamente às reflexões tecidas neste estudo:

não é possível, em absoluto, que *classificação* e *enquadramento* sejam vistos / analisados isoladamente; tampouco podem índices fortes / fracos de *classificação* e *enquadramento* ser vistos como “bons” ou “maus”, “desejáveis” ou “indesejáveis” em si mesmos. É sempre necessário observar o conhecimento, ou seja, aquilo que está sendo *classificado* e em relação ao qual o *controle* é exercido. Pensando nos termos da presente pesquisa: as perspectivas conservatoriais apresentam *C+* e *E+*; contudo, são fortemente problematizadas pelo campo da educação musical em função do *tipo* de conhecimento (estático, naturalizado...) e do *tipo* de relações sociais e pedagógicas que sugerem. O mesmo em relação ao currículo escolar vigente no contexto sul-africano à época do *apartheid*, detidamente analisado por Hoadley (2018): havia *C+* (entre as distintas áreas e disciplinas, entre o escolar e o cotidiano etc.) e *E+* (decisões em torno de *sequenciamento*, *compassamento* e *avaliação* absolutamente concentradas nas mãos dos professores); contudo, a gestão de tal currículo se dava sob bases extremamente discriminatórias e autoritárias, e com baixíssimo nível de domínio, por parte dos docentes, sobre os conhecimentos trabalhados e a sua suposta coerência na estrutura curricular.

Em suma: tais ferramentas teórico-conceituais (*classificação* e *enquadramento*) devem sempre ser acionadas com cautela, atentando-se para a dinâmica que estabelecem entre si no seio de tal ou qual contexto pedagógico.

A distinção entre esses dois princípios está na base da teoria dos *códigos* desenvolvida por Basil Bernstein, oferecendo balizas centrais para a análise de contextos comunicativos diversos nos processos de produção e reprodução da cultura: a *classificação [C]* oferecendo regras de reconhecimento sobre o que são (ou não) significados relevantes num determinado contexto, e o *enquadramento [E]* ditando a forma da comunicação pedagógica a ser estabelecida em tal contexto, tendo em vista a transmissão / aquisição daqueles significados relevantes. Nas palavras do autor, “De forma breve, o código regula o ‘que’ e o ‘como’ dos significados: quais significados podem ser legitimamente postos juntos [*classificação*] e como esses significados podem ser legitimamente realizados [*enquadramento*].” (BERSTEIN, 1996, p. 54)

Os processos sociais de produção, reprodução e transmissão da cultura são descritos por Bernstein como constituindo uma ampla engrenagem, o *dispositivo pedagógico*. Trata-se de um mecanismo abstrato cuja presença não pode ser ‘vista’ em lugar nenhum, mas cujos efeitos são palpáveis em termos da seletiva distribuição de distintas formas de consciência aos distintos grupos sociais. No âmbito dos processos pedagógicos, é o *dispositivo pedagógico* quem regula a transformação do conhecimento em *comunicação pedagógica*, ou seja, quem regula as

diversas etapas envolvidas na longa cadeia que vai desde a produção de conhecimentos novos até a sua transmissão / aquisição ao longo do processo educacional. Por conseguinte, é das engrenagens de tal *dispositivo pedagógico*, e por meio de um processo ideologicamente determinado, que os sujeitos recebem os seus posicionamentos específicos: que sujeitos e grupos sociais distintos são diferentemente posicionados de acordo com o seu lugar nas estruturas de poder e controle da sociedade.

Esquemáticamente, tal *dispositivo pedagógico* é descrito por Bernstein como consistindo na relação hierárquica entre três conjuntos de regras: *regras distributivas*, *regras recontextualizadoras*, e *regras de avaliação*. O excerto abaixo sintetiza tais elementos:

Iniciaremos com uma consideração dos meios pelos quais se constrói uma relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência. Consideramos que esta relação é estabelecida através dos controles sobre a especialização e distribuição de diferentes ordens de significado. [...] Desse ponto de vista, se quisermos compreender a produção, reprodução e transformação de formas de consciência e de prática, precisamos compreender a base social de uma dada distribuição de poder e os princípios de controle que, de forma diferencial, posicionam, reposicionam e opositoriam formas de consciência e de prática. Postularemos que entre o poder e o conhecimento e entre o conhecimento e formas de consciência está sempre o *dispositivo pedagógico* (DP). Definiremos o dispositivo pedagógico como as regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas para o processo de especialização de formas de consciência. (BERNSTEIN, 1996, p. 254-255, grifo do autor)

No interior de tal *dispositivo*, a função das *regras distributivas* seria determinar *quais* conhecimentos podem ser acessados num determinado contexto social e político, por *quem* podem ser acessados, de *que* maneira e em *quais* circunstâncias. Ao controlarem a distribuição de diferentes ordens de significado aos diferentes grupos, tais regras distributivas explicitam de forma inequívoca os vínculos entre *poder*, *conhecimento* e *formas de consciência*.

Já as *regras recontextualizadoras* regulam a inserção dos saberes acadêmicos dentro do contexto escolar: fazem a mediação entre a produção de conhecimentos novos e a sua necessária transformação / adaptação / adequação, tendo em vista serem transmitidos na escola. Nesse sentido, são as *regras recontextualizadoras* que constituem o próprio *discurso pedagógico*: que dão origem ao *texto* com base no qual se dará a comunicação pedagógica.

Por fim, as *regras de avaliação* remetem diretamente à prática pedagógica: às práticas adotadas pelo professor e pela escola na organização de idades, de tempos e espaços. Referem-se, em suma, à busca pela organização de um contexto que se mostre favorável à transmissão / aquisição daquele *discurso pedagógico* fruto da recontextualização.

Para os nossos propósitos nesta investigação, importa reter que, para Bernstein, o *discurso pedagógico* sempre embute um discurso de competências especializadas

(*instrucional*) num discurso vinculado à manutenção da ordem social (*regulador*). O *discurso instrucional [DI]* tem a ver com conhecimentos e habilidades específicas: é ele quem carrega e transmite as destrezas e competências próprias de uma determinada área de conhecimento, sua *expertise*. Por seu turno, o *discurso regulador [DR]* institui a ordem social, fomentando a construção de identidades que se ajustem aos padrões de regulação (comportamental, ética, moral, cívica etc.) tidos como desejados.

É importante notar que, para Bernstein, ambas as formas de discurso sempre estarão subjacentes à comunicação pedagógica levada a cabo em quaisquer contextos, podendo haver apenas variação em relação à maior / menor intensidade com que aspectos *instrucionais* ou *reguladores* irão atuar. Da mesma forma, tais aspectos apenas podem ser separados para fins analíticos: na prática, eles não se separam, formando um único *discurso*, ou *texto*, que contém as duas dimensões. Dito de outro modo: qualquer comunicação pedagógica irá se apoiar num *discurso pedagógico* que associa, simultânea e organicamente, elementos da ordem do *instrucional* (conteúdos, conceitos, procedimentos especializados, habilidades específicas etc.) e da ordem do *regulador* (posturas, comportamentos, maneiras de falar / agir / responder, de interagir socialmente etc. – i.e., um modelo esperado de ‘aluno’, de ‘cidadão’, de ‘indivíduo’ etc.).

Os conceitos acima mencionados, aqui expostos de modo extremamente sintetizado, são importantes chaves de entrada ao problema central de pesquisa em Bernstein: identificar, nos mecanismos internos à instituição escolar, *se, e em que medida*, direitos pedagógicos são efetivados / reforçados ou negligenciados / enfraquecidos na escolarização de todos os estudantes. Como mencionado, tais conceitos fornecerão a moldura para a construção e discussão das categorias exploradas ao longo desta tese, sobretudo neste e no próximo capítulo. As categorias discutidas a seguir são todas subdivisões da dimensão *Definição*. Tratam, pois, da estrutura, das possíveis propriedades e fundamentos que conferem (ou não) *especificidade* e *legitimidade* aos conhecimentos musicais passíveis de serem incluídos no currículo escolar. Tratemos, primeiramente, do binômio *diferenciação / indiferenciação dos conhecimentos*.

### **3.3. Diferenciação dos conhecimentos musicais escolares**

Um excerto foi identificado como expressando a *diferenciação dos conhecimentos* quando ele carrega a explícita menção ao fato de que os conhecimentos musicais escolares se distinguem fundamentalmente de outros, tais como aqueles mobilizados pelas experiências comuns e rotineiras: possuem estruturas e objetivos diferentes, capacidades diferentes, e



potencialidades diferentes em relação aos efeitos que causam sobre os indivíduos que com eles tomam contato. A categoria remete, assim, à defesa de que há traços e propriedades (estéticas, epistêmicas, expressivas etc.) que marcam os conhecimentos curriculares, especificando-os em termos qualitativos.

Nos termos de Basil Bernstein (1996), podemos dizer que a categoria remete a uma *forte classificação [DI: C+]* entre os conhecimentos e experiências formativas escolares e aqueles obtidos em outros espaços e contextos. Remete, ainda, ao *forte enquadramento dos critérios de avaliação [DI: E+ sobre os critérios]*: à noção de que deve ficar muito claro aquilo que se espera dos alunos, aquilo que contará como produção legítima dentro da escola, bem como os critérios que estabelecem e regulam a progressão de seu aprendizado.

Nas edições da *Revista da ABEM*, dentro do recorte temporal estabelecido (2013-2020), foram identificados 17 excertos que corporificam tais aspectos. Trata-se, todavia, de excertos concentrados em apenas 2 dos 35 artigos selecionados para leitura integral e análise... Em trabalho já mencionado, Camargo (2018) problematiza a questão do repertório a ser adotado nas aulas, advogando uma criteriosa reflexão crítica acerca dos impactos provocados pela indústria da cultura – e identificando certos traços de consistência e de reflexão estética como desejáveis marcas distintivas da experiência musical escolar:

Como enriquecer um universo cultural moldado pelo entretenimento de massa? Seria recomendável, ou sequer possível, construir conhecimento ou uma *experiência musical consistente* partindo-se de um universo cultural moldado por produtos autoproclamados “artísticos”, mas que são produzidos em massa pela indústria do entretenimento, sem qualquer compromisso com a *reflexão estética inerente à natureza da obra de arte*? (CAMARGO, 2018, p. 60-61, grifos nossos)

Na busca por princípios norteadores, o autor recorre a certas ideias do educador musical Jaques Dalcroze, segundo o qual caberia ao professor promover o gradual cultivo de um “senso de beleza” nos estudantes:

[...] Dalcroze já observava que havia uma concepção “falsa” de arte e apelava para o desenvolvimento de um senso de beleza que poderia ser o elemento decisivo enquanto critério para revelar a autêntica arte. Apesar de o autor não se aprofundar sobre o que ele denomina “falsa arte”, é possível identificar [...] as diretrizes que, segundo ele, indicam os elementos mais relevantes nos processos de educação musical. Para Dalcroze, “[a criança deveria ser] capaz de distinguir melodias, respondendo a gradações de som, contrastes entre *forte* e *piano*, variações de velocidade – em outras palavras, **nuances musicais**”. (CAMARGO, 2018, p. 70, grifos do autor)

Tais nuances musicais deveriam, por conseguinte, ser tomadas – ainda que não de forma única ou excludente – como um dos parâmetros na seleção daquilo que irá compor o currículo. A

definição delas:

[...] sintetiza a essência da educação musical para o autor [Jaques Dalcroze] e, ao mesmo tempo, nos fornece indicações explícitas para a escolha do repertório: se o aluno precisa ser capaz de distinguir **nuances musicais**, é necessário que o repertório trabalhado **apresente nuances musicais**. Este é um indicativo preciso [...]: quais músicas "da moda" apresentam melodias ricas, gradações de som, contrastes de dinâmica ou variações de andamento? Não é necessário realizar pesquisas aprofundadas para observar que a regra geral das músicas que são tocadas nas rádios ou nos programas de televisão é: andamento constante, instrumentação restrita e invariável, dinâmica constante, harmonia e melodia repetitiva e banal, sem qualquer desenvolvimento. (CAMARGO, 2018, p. 70, grifos do autor)

O segundo trabalho a reclamar certa *diferenciação* no âmbito da *Revista da ABEM* é o artigo de Abreu e Duarte (2020), centrado na questão da notação musical e ancorado teoricamente na Pedagogia Histórico-Crítica. Os autores argumentam que a notação é conteúdo relevante para a formação musical por expressar, no âmbito da história do mundo ocidental, um incremento da consciência do ser humano acerca de suas próprias práticas musicais: a paulatina aquisição de maior clareza acerca dos materiais trabalhados e das produções alcançadas:

Nosso objetivo é demonstrar que o aprendizado da escrita e da leitura da música supera a visão pragmática e utilitária da notação que reduz a aquisição desse conhecimento à capacidade de leitura da partitura. Trata-se de um *salto qualitativo* na consciência dos elementos musicais e, portanto, na relação do indivíduo com a música. Nossa abordagem parte da discussão da importância da notação para o desenvolvimento da música ocidental, observando-a como *expressão objetiva do desenvolvimento da consciência do ser humano* sobre a sua própria prática musical. A apropriação desse conteúdo reproduz, assim, esses traços na consciência do indivíduo, *transformando sua relação com a música*. (ABREU; DUARTE, 2020, p. 65, grifos nossos)

A aquisição da leitura musical teria, pois, a potência de alterar a relação estabelecida pelos sujeitos com a música: proporcionar a cada indivíduo a vivência desse processo histórico de *avanço* seja em termos da apreensão dos princípios ordenadores da música, seja em termos de suas possibilidades de manipulação.

[...] uma determinada prática musical pode ocorrer sem que seus elementos centrais sejam coisas conscientes para o indivíduo que a pratica. Já a mediação da notação musical obriga o indivíduo a se relacionar mais conscientemente com esses elementos, com os princípios que estruturam a música. Vygotski (1993, p.232, tradução nossa, grifo nosso) observa esse mesmo salto qualitativo comparando a aprendizagem da escrita com a linguagem oral: "Os signos da linguagem escrita e seu emprego são assimilados pela criança consciente e voluntariamente, diferenciando-se da utilização e assimilação inconsciente do aspecto sonoro da linguagem. A linguagem escrita obriga a criança a atuar de um modo mais intelectual. Obriga-lhe a *tomar consciência do próprio processo* da fala." (ABREU; DUARTE, 2020, p. 76-77, grifo dos autores)

Segundo os autores, haveria ainda certa incompreensão acerca da importância e do valor educativo que o ensino da notação musical pode possuir no desenvolvimento dos estudantes –

o que explicaria o fato de a notação ter sido frequentemente associada, ao longo do século XX, a práticas pedagógicas mecanicistas, meramente abstratas e carentes de significado. Nesse sentido, urge que sejam estudados e considerados os seus atributos enquanto conquista histórica da humanidade – atributos que legitimariam a presença da notação musical dentre os conteúdos escolares essenciais:

Cabe, então, às formas sistematizadas de atividade educacional definir, em meio à múltipla variedade de produções humanas na história, os elementos necessários para a formação de uma pessoa.

[...] O clássico não é algo ultrapassado, que ficou para trás na história humana e cuja apreensão se limite à internalização de regras ou fatos deslocados da vida. Clássico é aquilo que se conservou vivo na história precisamente por ser sempre necessário, ou seja, algo que sempre se mantém atual, na medida em que se tornou parte constitutiva da prática social. Esse é o caso da notação musical. As atividades de escrita e leitura há muito tempo estão presentes na prática musical e, portanto, também nos processos de ensino e aprendizagem da música. O advento da notação não significa somente o surgimento da capacidade de registro dos elementos musicais, mas também *altera as condições da própria produção musical, tornando-se um traço indelével dessa trajetória histórica.* (ABREU; DUARTE, 2020, p. 68, grifos nossos)

Dentre os 21 artigos selecionados para análise nos *Anais* de encontros nacionais da ABEM (2015, 2017 e 2019), foram identificados 8 excertos reclamando alguma espécie de *diferenciação* – concentrados, também aqui, em apenas 2 artigos. Com vistas a subsidiar a montagem dos repertórios oferecidos nos espaços da educação musical, o trabalho de Carvalho e Sobreira (2019) pretende desnudar como a infância é percebida por aqueles que produzem / selecionam / compõem músicas destinadas às crianças. Nesse movimento, o artigo retoma, por outras vias, a crítica aos mecanismos da indústria cultural:

Gosto não é algo natural, é social e, portanto, pode ser ampliado na experimentação e no contato com diferentes bens culturais. Ninguém pode gostar do que não conhece. O professor que é refém dessa indústria de massa, quando não tem consciência do arbitrário cultural ao qual é submetido, não consegue oferecer aos seus alunos diferentes experiências e possibilidades de ampliar seu gosto musical. [...] não se trata de condenar o gosto do outro, nem de considerar que a boa música é só aquela que ouvimos, numa espécie de elitismo. É considerar que o gosto não é natural, que estamos falando de uma sociedade capitalista, uma sociedade massificada, que produz cultura de massa. Mais do que a música, há “uma proposta de consumo sendo assimilada e um ‘jeito de ser no mundo’ sendo transmitido e incorporado” (OSTETTO, 2004, p. 52). (CARVALHO; SOBREIRA, 2019, não paginado)

O segundo representante desse conjunto é o trabalho de Couto (2019). Segundo a autora, a superação dos paradigmas conservatoriais só será possível mediante um outro enfrentamento, qual seja, o da perceptível carência teórico-metodológica do campo no que tange às discussões curriculares. Numa linha de raciocínio que corrobora as *justificativas* que oferecemos para a realização da presente pesquisa, afirma a autora:

Apesar da existência dessa discussão sobre a formação em nível superior do músico e do educador musical, noto que há uma carência do ponto de vista de uma fundamentação teórico-metodológica específica sobre currículo. Essa lacuna intelectual pode distorcer compreensões sobre diversos aspectos desse tipo de formação, o que não contribui para o rompimento com esse *habitus* conservatorial mencionado. Ainda que a área de Música venha trilhando o caminho para ultrapassar a taciturnidade inerente à atividade artística, no sentido de construir explicações objetivas para a prática musical e suas diferentes formas de transmissão pela sociedade – discussões que costumam ocorrer especialmente no espaço da pós-graduação –, a Música continua carente de quadros teóricos e epistemológicos próprios. (COUTO, 2019, não paginado, grifo da autora)

Com vistas a fortalecer os quadros teóricos do campo, e dialogando com a obra do filósofo da educação Ben Kotzee, a autora advoga que os conhecimentos possuem naturezas e propriedades distintas. Mobilizando referências teóricas parcialmente convergentes com as adotadas nesta tese, afirma Couto (2019, não paginado):

[...] Kotzee surgiu com contribuições às críticas que a Sociologia das Profissões vinha recebendo a respeito de uma demasiada atenção dada sobre o poder que os profissionais podiam alcançar com o conhecimento [prático] que adquirem, e a consequente negligência ao que Young e Muller consideram primordial: *a natureza do conhecimento*, ou seja, que conhecimento é esse que os profissionais precisam adquirir para serem considerados especialistas (YOUNG; MULLER, 2014, p.05). Ben Kotzee irá construir argumentos que demonstram que *os conhecimentos são diferentes entre si, e que tais especificidades devem ser consideradas* durante a elaboração de currículos profissionais. A preocupação desse autor se fixa, portanto, em compreender e mapear *as propriedades sócio-epistêmicas distintas dos diferentes tipos e corpos de conhecimentos* que os membros de determinada profissão utilizam durante a solução de seus problemas no exercício das tarefas existentes em seus trabalhos. (grifos nossos)

Tanto em termos proporcionais quanto em termos absolutos, as menções a alguma espécie de *diferenciação dos conhecimentos* presentes nas atas dos congressos nacionais da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) são significativamente mais numerosas. No âmbito de cinco congressos nacionais consecutivos da ANPPOM (2015-2019), e dentre os 43 artigos selecionados para leitura e análise integral, foram mapeados 37 excertos que remetem diretamente a algum grau de *diferenciação*, distribuídos entre 13 diferentes trabalhos. Trata-se, ademais, de artigos que abordam um arco mais amplo de aspectos ligados a tal categoria, para além das já mencionadas questões ligadas à notação musical e à indústria cultural.

A especificidade dos conhecimentos envolvidos no ensino-aprendizagem escolar, advogada por Couto (2019) em trabalho acima mencionado, é retomada numa chave ligeiramente diferente por Constantino (2015). De um lado, pela discussão acerca de quem deve assumir a docência: para o autor, a atuação docente especializada em música exige,

impreterivelmente, conhecimentos e habilidades distintos daqueles dominados e mobilizados por sábios e mestres da cultura popular em outros espaços formativos:

O texto não pretende reforçar a cultura do bacharelismo, mas suscitar o debate para que a música insira-se no âmbito das profissões que, para serem ensinadas no ambiente escolarizado, carecem de pessoas qualificadas para lidar com os aspectos pedagógicos inerentes à escola e ao alunado, obviamente diferentes das tradições orais ou de manifestações musicais nos terceiros ambientes, que possuem dinâmicas e demandas diversas. (CONSTANTINO, 2015, não paginado)

O autor aponta algo que permanece como grande desafio ao campo: consolidar as justificativas para a inclusão da educação musical na escola básica, de modo a que seja reconhecida como tão importante quanto outras disciplinas mais tradicionalmente estabelecidas. Ele associa a educação musical escolar a certas capacidades mais amplas – *e.g.* aprofundar as perspectivas de apreensão do mundo, adquirir ferramentas de percepção e reflexão; trata-se, contudo, de um olhar ‘mais amplo’ que é, ao mesmo tempo, específico da disciplina e de suas idiossincrasias, de suas peculiares lentes de leitura de mundo. Parece-nos, pois, remeter ao fortalecimento da *classificação [DI: C+]*: à assunção de que aquilo que se adquire nas aulas de arte / música por via do acesso sistemático aos saberes culturais não é algo disponível alhures, mas, sim, um *poder* mais típico desse campo de conhecimento:

Mas por que ensinar Música? Koellreuter (1997) defendeu a ideia de que o ensino da Música justificaria-se como uma contribuição para o “*alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade, entendendo como consciência a capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que atuam sobre ele, o influenciam e o determinam*”. (KOELLREUTTER, 1997: 69). Parece-nos, que do ponto de vista das políticas públicas, “as artes devem ser incorporadas à cultura democrática, não por si mesmas, mas em nome da democracia”. (ROSS, 2011: 269). Assim os sujeitos poderiam obter “*uma compreensão mais profunda do mundo olhando para ele do ponto de vista peculiar de uma obra de arte*” (ROSS, 2011: 269). O autor lembra que estes novos olhares reveladores e imaginativos que a música pode proporcionar, permitem que as crianças e jovens aprendam a “notar detalhes surpreendentes que ajudam a destruir um estereótipo popular; elas passam a tolerar a diferença, acostumam-se com as idiossincrasias. Elas também podem experimentar *um choque de percepção que lhes mostre possibilidades alternativas em sua vida, tenham ou não essas possibilidades e essa vida uma relação óbvia com a obra de arte em questão*” (ROSS, 2011: 269). (CONSTANTINO, 2015, não paginado, grifos nossos)

Outros trabalhos dentre os *Anais* da ANPPOM (2015-2019) demarcam claramente fronteiras e diferenciações semelhantes, clamando por uma formação escolar que supere as relações musicais socialmente estabelecidas no curso ordinário da vida de todos nós:

[...] o nosso interesse foi revisar a literatura relacionada à música nessa etapa da escolarização [Ensino Médio], mas focando nos estudos que buscam conhecer a especificidade do conhecimento que é produzido na aula de música. Nesse sentido,

concordamos com Santos (2015, p. 34), quando afirma que “*sabemos, por conta das inúmeras pesquisas, que se aprende música em contextos os mais diversos, mas também sabemos que na escola existe um modo de ensinar/aprender que é peculiar da aula de música como componente obrigatório*”. (RIBEIRO, 2018, p. 2-3, grifo nosso)

Podemos pensar que, ainda que conseguíssemos “comprovar” ou ainda argumentar suficientemente a importância da música para o ser humano, isto não justificaria a necessidade da educação musical, uma vez que a música já está presente na vida das pessoas de formas muito diversas. [...] Neste sentido, ainda que a educação musical, para justificar sua presença na escola, precise necessariamente propor um envolvimento com a música que encontre sentidos nos modos em que as pessoas se relacionam com música em seu cotidiano, precisa também de propostas que a caracterizem enquanto ensino formal, sistematizado e intencional e que, portanto, se diferencie do envolvimento cotidiano com música. (MEURER *et al.*, 2017, p. 6)

Podestá e Berg (2018) se propõem a discutir os conceitos de educação ‘formal’, ‘não-formal’ e ‘informal’. Os autores reconhecem o caráter rígido e limitado de tais definições no que tange à compreensão dos processos de aprendizagem na contemporaneidade – os quais se dão em espaços múltiplos, e por meio de interações, intenções e procedimentos os mais diversos. Argumentam, não obstante, ser válido focarmos nos diferentes sentidos que eles carregam em termos formativos – destacando, nesse ponto, os *tipos de desenvolvimento cognitivo* potencialmente engendrados por cada um:

O trabalho de Guy, Lahire e Thin (2001) indica uma alternativa para avaliar o tipo de desenvolvimento cognitivo que as diferentes práticas culturais promovem nos indivíduos. [...] Delimitam então a diferença entre um saber objetivado pela escrita e outro saber oral, demarcado pela experiência ágrafa, destacando o retorno que estes processos têm sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Podem implicar numa retomada crítica sobre o agir, numa relação mais distanciada, analítica e crítica sobre o conhecimento (que é propiciada pela escrita) e noutra relação em que os saberes não são objetivados e estão fundidos no “saber-fazer”, não estando dissociados do fazer, do agir: “não estão separados dos corpos e das múltiplas situações de sua utilização” (GUY, LAHIRE e THIN, 2001, p.22). [...] um processo de aprendizagem mais sistematizado deverá implicar maior consciência sobre a prática, compreensão abstrata e capacidade de verbalização sobre o fazer e um processo de aprendizagem menos sistematizado deverá implicar um conhecimento incorporado ao saber fazer, menor consciência, compreensão abstrata e menor capacidade de verbalização sobre a prática. (PODESTÁ; BERG, 2018, p. 4-5)

É nesse movimento que os autores, sublinhando a insuficiência de tais distinções e o necessário aprofundamento de sua discussão, bem como a urgente reformulação dos sistemas escolares e de seus modos de operação, parecem corroborar uma *diferenciação* fundamental entre a educação formal e as demais formas de aprendizagem: entre os tipos de conhecimentos mobilizados, bem como entre os efeitos que, via de regra, tendem a causar sobre os sujeitos:

Vê-se a necessidade de analisar os processos em movimento, considerar a não-linearidade desses processos e a existência de múltiplas formas de aprendizagem que promovem o desenvolvimento cultural dos indivíduos. Assim, uma investigação mais profunda das relações entre os tipos de aprendizagem e os tipos de conhecimento que estes desenvolvem – em que contam o nível de sistematização das práticas – pode favorecer maior compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo que cada processo promove. (PODESTÁ; BERG, 2018, p. 7)

Ancorado teoricamente na psicologia histórico-cultural, o argumento construído por Beling e Nassif (2017) nos ajuda a explicitar algumas das tensões centrais sobre as quais viemos discutindo. Abordando o desenvolvimento da criatividade, os autores rechaçam, já de início, quaisquer aceções acerca da expressividade infantil que remetam a dons e/ou a capacidades inatas – corroborando, pois, certas críticas aos mecanismos conservatoriais anteriormente discutidas nesta tese:

Sim, é preciso dizer que, embora tenhamos obtido avanços notáveis na forma de se pensar o processo criativo humano, os fetiches sobre a questão da criação no campo da arte continuam ainda muito arraigados. [...]. Segue, assim, a ideia de que, para criar, é necessário ter um talento especial. Na música isso também pode ser visto com frequência. Não muito raro o compositor, por exemplo, é entendido com um criador nato; munido de uma capacidade anormal de materializar suas ideias através dos sons. Importa-nos, todavia, rever tais concepções sobre a ação criadora na vida humana. É necessário entender a criatividade como uma atividade própria ao ser humano, não como algo natural ou inato, mas como resultado da constante busca por conhecer o mundo objetivo e real que nos cerca. A criatividade tendo que ser compreendida, portanto, como um aparato potencial aos homens, conquistado e desenvolvido no seio da vida gregária e não como um atributo “divino”, ou algum tipo de “dom” conferido a apenas alguns indivíduos. (BELING; NASSIF, 2017, p. 2)

Na costura de seu argumento, a enfática crítica ao *Futuro 1* (YOUNG; MULLER, 2016) não enreda os autores nas tramas da *indiferenciação*: muito pelo contrário, leva-os a realçar a importância da escola, enquanto ambiente de relações sociais dotadas de intencionalidade e sistematização, para o gradual desenvolvimento da criatividade dos estudantes:

Tratando com um pouco mais de atenção esse segundo aspecto exposto por Vigotski – o papel da escola, do educador, da cultura, no desenvolvimento dos processos de imaginação e criação –, podemos dizer que, na concepção da psicologia histórico-cultural, “a imaginação conquista suas propriedades graças aos vínculos com a linguagem, isto é, no processo de comunicação entre os indivíduos, encontrando na atividade social, coletiva, a condição de sua emergência” (MARTINS, 2013, p. 235). [...] Vigotski nos direciona a dois pontos cruciais de nosso objeto de estudo: primeiro, a importância das relações sociais no desenvolvimento dos processos de imaginação e criação, e segundo, o papel que a escola, como ambiente de ensino sistematizado, tem nesse processo. (BELING; NASSIF, 2017, p. 3-4)

A alusão a alguma espécie de *diferenciação* é feita por Amorim (2018) a partir de um outro viés, qual seja, o da necessária distinção entre preferências e julgamentos no que tange à

avaliação em Artes / Música:

Particularmente quanto à avaliação da aprendizagem musical, [...] não podemos nos ancorar em uma concepção que considere puramente subjetivas a interpretação, a expressão e a criação artística, pois esse pensamento deslegitima a música como campo íntegro de conhecimento. Ainda, Del-Ben (2003, p. 39) reforça que, se nos apropriarmos dessa concepção, estaremos situando a música como um componente curricular que difere dos demais componentes na educação básica, “dificultando e até mesmo inviabilizando sua participação efetiva nos projetos educativos das escolas”. A partir dessa perspectiva, sustento, neste trabalho, a ideia de que a avaliação da aprendizagem musical na escola de educação básica requer sistematização e reflexão, concordando que a individualidade dos alunos não a torna conseqüentemente inapropriada. Ainda, assumo que a avaliação é inerente ao currículo, sendo a avaliação da aprendizagem dos alunos — na educação básica — um elemento curricular indissociável da ação de ensinar [...]. (AMORIM, 2018, p. 2)

É interessante assinalar, ainda que apenas de passagem, que os excertos mapeados no trabalho em pauta expressam importantes interfaces entre duas de nossas categorias, quais sejam, 1) *diferenciação dos conhecimentos* e 2) *clareza curricular: conceitos, conteúdos, sequências, critérios de avaliação*. Em ambas, e ainda que em vieses ligeiramente distintos, o que está em jogo é o fortalecimento tanto da *classificação [DI: C+]* quanto do *enquadramento* sobre os critérios de avaliação [*DI: E+ sobre critérios*]. Ainda que apenas pontualmente encontrada, trata-se de uma interface importante frente aos referenciais assumidos por esta investigação: nela, a demarcação da educação especificamente escolar (i.e., sua *diferenciação*) caminha em paralelo ao apelo para que critérios, trajetórias, progressões e conteúdos sejam mais claramente discutidos e acordados pelos membros do campo. Os excertos a seguir exemplificam tais aspectos:

É importante levar em conta, também, que a escolha das técnicas e instrumentos avaliativos acompanha, principalmente, os critérios que os professores pretendem avaliar. [...] O estabelecimento de critérios para a avaliação da aprendizagem musical é defendido por Swanwick (2014) pois, para o autor: "É preciso haver critérios declarados que, embora evoluam ao longo do tempo e constantemente passem por revisão, deveriam ser estáveis o suficiente para limitar juízos aleatórios. Entender um pouco do modo como desenvolvemos nossa capacidade de fazer e responder à arte só pode iluminar o ensino, infundir qualidade na prática do currículo e desempenhar um papel em tornar a avaliação válida e confiável" (p. 190). (AMORIM, 2017, p. 6)

Partindo do entendimento da educação como uma atividade de mediação da prática social necessária para o desenvolvimento histórico do gênero humano, pretendemos analisar o processo pelo qual é produzida a continuidade da existência da música como elemento da cultura. Para que isso ocorra é necessário que a música seja, de alguma forma, transmitida às novas gerações. Sem desconsiderar a importância das práticas cotidianas não escolares neste processo, nosso estudo *enfoca as relações entre a educação musical e a escola*, tendo como norte a orientação/fundamentação da prática pedagógica escolar. Portanto, o *objetivo* de nossa pesquisa é *determinar critérios filosóficos e pedagógicos para a seleção de conteúdos para a educação musical escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. (ABREU, 2017, p. 1-2, grifos



do autor)

O que estamos propondo nesse projeto é o desenvolvimento de uma “escuta atenta e imersiva”, à qual, talvez, os alunos não teriam acesso. Esse aprendizado parece ser uma das razões para o ensino de música na educação básica, em especial, aos jovens do Ensino Médio, pois “são *tarefas da educação musical escolar* valorizar a multiplicidade de repertórios musicais e a diversidade de escutas dos jovens, bem como, ampliá-las e aprofundá-las” (SILVA, 2014: 147). Cabe ressaltar, mais uma vez, que as pesquisas da área têm mostrado a importância dos saberes e das práticas musicais dos jovens, mas *carecem de propostas metodológicas para o ensino de música para os jovens que estão na escola*. (SILVA; CARNEIRO; SOUSA, 2016, não paginado, grifos nossos)

O cultivo de uma capacidade mais atenta e refinada de escuta, advogado no excerto anterior, é retomado em outros trabalhos. Nessa chave, caberia à educação musical escolar a tarefa de elevar as capacidades de apreciação dos estudantes a patamares mais elevados, dotando-os de ferramentas de crítica e análise: o paulatino desenvolvimento de uma ‘inteligência auditiva’, voltada à compreensão dos elementos puramente musicais que constituem as diferentes peças trabalhadas. Cabe mencionar que essa explícita *diferenciação* entre os modos de escuta especificamente escolares – presumivelmente mais sistematizados, analíticos, vinculados à mobilização de conhecimentos ligados à forma, estilo, ritmo, arranjo, instrumentação, harmonia etc. – e aqueles modos operados noutros domínios da experiência se encontra muito longe de constituir consenso no campo, conforme verificaremos mais à frente.

La audición musical es uno de los principales argumentos dentro de la educación musical dentro del currículo escolar, es por esto que muchas de las propuestas pedagógicas actuales del siglo XXI son fundamentadas dentro de esta. Desde el punto de vista didáctico, los profesionales de la educación musical tienen diversas dificultades con conceptos como son la atención y la memoria. Este hecho tiene cabida de la naturaleza temporal del lenguaje musical, el cual imposibilita la percepción simultánea de las diferentes partes que componen una obra (Botella y Marín Liebana, 2015). Uno de los grandes desafíos encontrados dentro de la educación musical está en la necesidad de los docentes aborden *la obtención de herramientas permitiendo así que el alumno alcance competencias de organización de aquello que consigue escuchar*, de modo que alumno aprenda con aquello que escucha, *ultrapasando los límites de la escucha pasiva*. (RUBIO; FORNARI; MENDES, 2017, p. 3, grifos nossos)

Essa facilidade de acesso à música por meio da tecnologia é analisada por Iazzetta (2012: 13), que diz que, se por um lado, a tecnologia ampliou o acesso à escuta e tornou a música “quase onipresente”, por outro, nesse cenário, a nossa escuta tornou-se “fragmentada e desatenta” pelo fato de o ouvinte ter se tornado “uma espécie de colecionador que não conhece a música, mas fragmentos dela”. Para o autor, os ouvintes atuais, possuem “cada vez menos tempo e iniciativa de realizar uma escuta atenta e imersiva” (ibid.). [...] [Optamos] por trazer um repertório que não faz parte do cotidiano dos jovens – músicas não veiculadas pelas mídias – pressupondo-se a necessidade de mediação dos professores e músicos no concerto didático para a obtenção de uma escuta “atenta e imersiva” (IAZZETTA, 2012). Sustenta-se,

portanto, a hipótese de que a mediação da escuta nos concertos didáticos e no espaço escolar pode ser uma atividade fundamental para a promoção de escutas mais complexas dos repertórios musicais não conhecidos pelos jovens. (SILVA; MARINO; CARNEIRO, 2016, não paginado)

É sabido que os jovens, independentemente da classe social ou condições socioeconômicas, possuem uma estreita relação com a música. Essa relação ou relações dos jovens com a música ocorrem de múltiplas maneiras e em diferentes contextos, sejam eles formais ou não formais. [...]. Não obstante, *na aula de música não basta apenas considerar a importância da experiência informal de ouvir música dos jovens. É preciso compreender a diferença entre ouvir e escutar música*. Como diz Granja (2006: 65), “ouvir é captar fisicamente a presença do som”, enquanto que “‘escutar’ estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção”. (SILVA; CARNEIRO; SOUSA, 2016, não paginado, grifo nosso)

Finalizamos estes apontamentos iniciais em torno da *diferenciação* registrando a forma como Barbosa e Beling (2017) retomam a crítica aos mecanismos empobrecedores comumente carregados pela indústria da cultura de massas. Em seu trabalho, os autores advogam veementemente que a chamada música erudita deve constar nas fileiras do repertório a ser trabalhado pelo educador musical na escola básica. Também aqui, e tal como veremos na sequência deste capítulo, a ideia reiterada pelos autores de que produções culturais podem (e devem) estar sujeitas a julgamentos e valorações estéticas está em franca dissonância com eixos argumentativos mais proeminentes no campo de modo geral...

Por outro lado, fica evidente que não é de qualquer criação no campo da arte que os autores [Lev S. Vigotski e Georg Lukács] estão tratando. Não é qualquer produto exposto no mercado sob o rótulo de “obra de arte” que tem a possibilidade de promover a catarse. Longe de defendermos aqui a ideia de que somente a música erudita é capaz de produzir o efeito catártico, consideramos necessário reconhecer que a vasta maioria de produtos artísticos, sobretudo musicais, veiculados pelas mídias que atingem as grandes massas não carregam esse potencial libertador. Não nos furtaremos, portanto, à defesa da ideia de que há, sim, músicas boas e músicas ruins; e que, frequentemente, aquelas que chegam à maioria da população são de péssima qualidade. Ressaltamos que a oposição imediata música popular *versus* música erudita está descartada, uma vez que são outros – e não os de gênero musical – os critérios para estabelecer o que seja bom ou ruim. (BARBOSA; BELING, 2017, p. 3, grifo dos autores)

### **3.4. Da *indiferenciação* como suposto mecanismo de justiça social**

Se, no âmbito da *Revista da ABEM*, apenas dois trabalhos concentram as menções à *diferenciação* anteriormente exemplificadas; e se situação análoga pôde ser verificada nas atas dos congressos nacionais da mesma associação, alusões à categoria *indiferenciação dos conhecimentos* se mostraram muito mais numerosas em ambos os casos. Na *Revista*, foram identificados 62 excertos, distribuídos por 21 artigos; já nos *Anais* da ABEM, trata-se de 35

excertos distribuídos por 12 trabalhos. Por *indiferenciação*, entendemos o questionamento, a sugestão de enfraquecimento, e/ou de plena dissolução – em termos bernsteinianos, a *fraca classificação* [DI: C-] – de diversos tipos de fronteiras e hierarquias, dentre elas:

- entre os conhecimentos musicais escolares / especializados e os cotidianos;
- entre as categorias de compreensão historicamente construídas e acumuladas pelo campo especializado e acadêmico (e.g. os conceitos, a sintaxe e a gramática em torno do sistema tonal: ‘acorde’, ‘progressões’, ‘escalas’, ‘modos’, ‘tonal’ / ‘atonal’ / ‘modal’ etc.) e as diversas formas culturalmente localizadas de compreensão acerca do fenômeno e da experiência musical;
- entre experiências formativas / educativas escolares e atividades presentes no cotidiano (notar que antes falamos dos conhecimentos em si; aqui, das experiências e relações sociais pelas quais são acessados, manejados, explorados, adquiridos, transmitidos etc.);
- entre os conhecimentos especificamente musicais e aqueles concernentes às demais disciplinas e áreas de conhecimento;
- entre produções musicais oriundas de diversos contextos e condições sócio-político-culturais (cultura de massas, referências midiáticas; tradições regionais, clássicas, étnicas etc.): a ideia de que não há como avaliar se qualquer produção é mais valiosa e significativa (em termos artísticos, culturais, pedagógicos, curriculares, históricos...) do que qualquer outra;
- o enfraquecimento, enfim, das fronteiras entre os atributos e qualidades especificamente *musicais / sonoros* dos materiais trabalhados (ritmo, dinâmica, textura, forma, instrumentação, harmonia, gênero, estilo...), bem como entre procedimentos musicais especializados, e os atributos / significados / valores / experiências mais amplos por eles carregados na constituição de identidades musicais individuais e/ou coletivas (memórias evocadas, sensações geradas, vínculos afetivos, significados culturalmente partilhados, trajetórias de vida etc.)

Vale ressaltar um ponto fundamental: tal *indiferenciação*, lida numa chave progressista, é comumente vista como um meio para a promoção de certa ‘democracia epistemológica’ e, por conseguinte, da justiça social. Subjacente a uma parcela significativa dos dados está o argumento de que qualquer tipo de experiência musical, assim como quaisquer tradições e repertórios culturais, são tão dignos de inclusão no currículo quanto quaisquer outros. As

fronteiras e distinções acima mencionadas são amiúde denunciadas como construções meramente arbitrárias e contextuais – ou seja, como fruto das condições ideológicas e das relações de poder estabelecidas em determinado tempo e lugar –, numa postura que visa resistir a práticas excludentes e ensejar a produção de um currículo mais aberto, democrático e inclusivo. Na discussão acerca dos *três futuros* aludida no capítulo anterior, Young e Muller (2016) chamam a atenção para o caráter supostamente progressista desse gradual enfraquecimento das fronteiras:

O mecanismo que produz a injustiça é percebido, por aqueles que se opõem a ele, como sendo a forma do currículo de elite – claramente definido, estritamente estipulado e ritmado. Sua delimitação é vista como o principal problema, e a condição para maior justiça social e menos desigualdade, pelo menos na visão dos adeptos do Futuro 2, é a remoção dessas fronteiras. (YOUNG; MULLER, 2016, p.71, tradução livre<sup>31</sup>)

Isso se torna tanto mais verossímil em países historicamente marcados por níveis brutais de violência e segregação (social, cultural, racial, econômica...). Remetendo às tensões curriculares na África do Sul pós-*apartheid*, o comentário de Muller (2006, p. 66) parece alumiar aspectos dos dilemas e desafios educacionais do Brasil contemporâneo: segundo ele, frente a todo um histórico de alarmantes desigualdades, a própria noção de *diferenciação curricular* torna-se um tópico extremamente polêmico, controverso, tendendo a “ser considerada com profunda suspeita e muitas vezes vista como instrumento para a injustiça social”<sup>32</sup>.

No caso dos documentos aqui investigados, isso leva a que a aquisição pelos estudantes das capacidades de refletir e elaborar sobre a experiência vivida em termos mais teóricos, abstratos, formais, seja vista por vezes como *mais uma* das tarefas a serem desenvolvidas pela escolarização – em certos casos, questiona-se mesmo se essa seria uma tarefa necessária e impreterível... O mesmo pode ser percebido em relação ao contato e à apreciação de obras de arte historicamente reconhecidas e validadas, dadas como especialmente significativas dentro de tradições culturais diversas: a aquisição das ferramentas necessárias para uma fruição musical mais crítica, analítica e aprofundada, bem como para a consequente ampliação das

---

<sup>31</sup> No original: “The mechanism producing the injustice is perceived, by those who oppose it, to be the form of the elite curriculum – overt, strictly stipulated and paced. Its boundedness is seen to be the main problem and the condition for greater social justice and less inequality, at least as far as the Future 2-ists are concerned, is the removal of these boundaries.”

<sup>32</sup> No original: “It was thus inevitable, from the outset of the new South Africa, that curricular differentiation would be regarded with deep suspicion and often seen as the instrument of social injustice.”

capacidades de expressão pessoal, nem sempre é vista como algo importante e, sobretudo, como algo que *precisa* ser promovido, desenvolvido, cultivado – ou seja, como algo específico *da escola* e desejável em si, dado que essencialmente diferente das habilidades empregadas durante as relações musicais corriqueiras e culturalmente localizadas.

Cabe mencionar de passagem que, tal como na categoria *diferenciação* anteriormente discutida, os dados apresentados pelos *Anais* da ANPPOM apresentam matizes notadamente distintos daqueles verificados na *Revista* e nas atas vinculadas à ABEM: ainda que presentes, indícios de *indiferenciação* foram identificados em 20 excertos, distribuídos dentre 12 dos 43 artigos analisados – i.e., numa intensidade significativamente menor do que nos veículos ligados à ABEM.

Retomando algo já reiterado ao longo deste texto: a categorização dos discursos analisados não tenciona generalizar quaisquer traços apontados, estabelecer distinções improdutivas e estereotipadas entre categorias “positivas” / “negativas”, tampouco se deter sobre os posicionamentos individuais de cada documento ou autor. Busca, sim, colocar em relevo certas tendências mais amplas que se mostram salientes nos documentos produzidos pelo campo. Nesse sentido é que, nas mais diversas intensidades e nuances, alguns dos elementos de *indiferenciação* acima mencionados podem ser exemplificados pelos excertos abaixo.

Martinez e Pederiva (2013) se dedicam a criticar os perenes traços de tecnicismo e exclusão sociocultural historicamente verificados no país, com vistas à construção de novas possibilidades. Nesse movimento, os autores ponderam: felizmente, aquilo que a educação formal deixou de oferecer certamente é obtido diariamente por outras vias formativas, dado que fazer música, assim como falar, são atividades naturais do ser humano:

Em boa parte da história houve uma inversão, pois a música esteve presente apenas como “pano de fundo”. Inverteram-se os fatores, pois o desenvolvimento musical passou a ser secundário. Assim, a exploração do universo sonoro musical, a percepção dos sons que existem no meio natural e social, a imaginação e criação de novos sons, ritmos, melodias e músicas, que são importantes para o desenvolvimento musical do ser humano, por vezes, foram ignorados (Martinez, 2012). *De todo modo, o que não encontrou espaço na educação institucionalizada é ricamente vivenciado cotidianamente em outros contextos sociais.* Pederiva (2009, p. 122) assegura que a música “[...] existe na vida em quase todos os momentos e atividades humanas que decorrem dos diversos agrupamentos sociais. Mesmo porque deve-se lembrar da origem em comum da musicalidade e da fala que é igualmente própria da natureza humana”. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 20, grifos nossos)

Trata-se de diagnóstico largamente compartilhado: por seu caráter marcadamente múltiplo, contextual, sociocultural, *algum tipo* de educação musical sempre ocorrerá nos mais diversos espaços de socialização, não havendo como afirmar que o modo especificamente

escolar de sistematizar, ensinar e aprender tenha relevância diferenciada em relação a quaisquer outros:

Dada a circulação da música nos mais diferentes espaços, compreendemos, inspirados em Arroyo (2002), que sempre haverá alguma modalidade de educação musical sendo praticada e, desse modo, ela deve ser entendida por meio de uma abordagem sociocultural. Sendo assim, a educação musical se torna uma autêntica instância inter-relacional, capaz de coexistir paralela e intrinsecamente às instituições sociais tradicionais, como escola, família e mídia. (SOUZA, 2013, p. 59)

[Busquemos] um discurso em que a multiplicidade de vozes – a multiculturalidade – seja constantemente nossa meta. Isto, inclusive, por nossa vocação polifônica de origem. Mas, ressalte-se, não se trata apenas de incluímos em nossos repertórios de atividades educativas um repertório de “amostras” extraídas do amplo conjunto dos fazeres musicais. É preciso também que justamente as formas como estes fazeres se constroem sejam consideradas como pedagogias tão importantes quanto quaisquer outras, neste quadro de conhecimento-emancipação pelo multiculturalismo. (VASCONCELOS, 2015, não paginado)

Da mesma forma como são diversas as práticas musicais, são também plurais as formas de se relacionar com, compreender e organizar (sistematizar) essas práticas. Consequentemente, é fundamental atentar-se para a complexidade de relações que permeiam as práticas musicais ao efetuar uma seleção de conhecimentos, práticas e experiências que participem de sua conformação disciplinar. [...] [Há que se] dar espaço e conviver com outras possibilidades de sistematização e abordagem do som, com outros conhecimentos musicais pertencentes ao mundo da oralidade, com outras relações estabelecidas na, pela e com a música. (PEREIRA, 2016, p. 31-32)

Adotamos nesse trabalho a concepção de educação musical utilizada por Queiroz que a entende como “um campo diversificado de estudos e de práticas de formação em música, abrangendo quaisquer espaços sociais, situações e processos de transmissão de saberes musicais” (QUEIROZ, 2013, p. 95). Além disso, a visão colocada por Arroyo complementa a concepção adotada, onde a “educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados, que conferem sentido à realidade (ARROYO, 2000, p. 19). (RIBEIRO; SILVA, 2017, não paginado)

Partindo das necessidades e interesses do aprendiz, as experiências podem ser imbuídas de significado. Esta aprendizagem, advinda das necessidades de cada um, permeia nossas relações com o mundo uma vez que a todo momento estamos aprendendo e experimentando novas situações. Portanto, *a maior parte do tempo aprendemos sem sermos ensinados*. Partimos de nossas observações, pontos de vista, comparações, tentativas, erros, acertos e experiências diversas que podemos ter com determinado “objeto” a ser apreendido e com as experiências do outro. A construção dos nossos próprios e mais variados processos de aprendizagem é uma constante em nossas vidas e pode habitar cada ação de nosso cotidiano. Dessa forma, *podemos observar que a aprendizagem significativa ou significativa se relaciona muito mais com a maneira como cada indivíduo constrói sua aprendizagem e com o significado que ele atribui ao processo que vive, do que com os processos de ensino aos quais ele é submetido formalmente*. (ANTONIO, 2019, p. 3-4, grifos nossos)

Cabe a nós, por conseguinte, alargarmos a nossa visão de ‘educação’, respeitando o potencial sociocultural da música e entrelaçando o papel das diversas instâncias socializadoras:

As relações que estabelecemos ao longo da vida com as principais instâncias de socialização, a saber, escola, família e mídia, constituem o foco deste ensaio. Compreendendo que tais relações definem muitos de nossos gostos musicais, nossas preferências estéticas e nossa relação com a cultura, refletimos a respeito dos processos educativos que permeiam a formação musical dos indivíduos, enquanto seres sociais dotados de individualidades. O enfoque deste trabalho, portanto, é a educação musical, permeada por áreas afins, como a sociologia, a etnomusicologia e a educação, incorporando seu potencial sociocultural dinâmico e expandindo sua compreensão. (SOUZA, 2013, p. 51)

Percepção semelhante parece orientar a concepção de criatividade / desenvolvimento criativo exposta a seguir:

Segundo esses autores [mapeados pela pesquisa], o desenvolvimento criativo é considerado como um processo complexo que envolve os múltiplos contextos em que o aluno está inserido. [...] Tristão e Beineke (2017) apresentam o significado do termo como: “[...] um processo complexo que inclui múltiplas culturas e esferas de influência, que iniciam no convívio familiar das crianças, que vão ampliando suas experiências sociais e, progressivamente, incluem múltiplas esferas de influência, que se movem do núcleo familiar às interfaces com outros contextos de convivência, como os círculos de amizade dentro e fora da comunidade escolar, ou contextos relacionados à etnia ou religião, ou da banda de garagem, por exemplo.” (Tristão; Beineke, 2017, p. 4) (PELIZZON; BEINEKE, 2019b, p. 18)

Webster (2016) destaca que o crescente desenvolvimento tecnológico leva a uma certa expansão, ou mesmo diluição, do sentido de ‘educação musical’: esta passa a ocorrer a todo o tempo e em qualquer lugar, transbordando as experiências da sala de aula. Assim, seu diagnóstico também aponta para certa *indiferenciação* entre experiências musicais ocorridas em tempos e locais formais e não formais, organizados intencionalmente ou não, regulares ou esporádicos, escolares ou cotidianos etc.:

Também a tecnologia permite que a aprendizagem musical ocorra a qualquer hora e qualquer lugar. Eu não preciso te enfadar com uma recitação sobre os avanços de hardware e software, computação em “nuvem”, dispositivos portáteis e afins, mas irei te desafiar a pensar sobre os efeitos da tecnologia sobre a aprendizagem fora dos muros das instituições – ambientes comunitários, banheiros, sótãos, estações de trem, cumes de montanhas, sim – até barcos. Aprender sobre música passou da sala 109 em algum prédio de música no campus em uma manhã de terça-feira para meios de expressão por todo o mundo. (WEBSTER, 2016, p. 14-15, tradução livre<sup>33</sup>)

---

<sup>33</sup> No original: “Also technology allows music learning to occur at anytime and anywhere. I need not bore you with a recitation about hardware and software advances, “cloud” computing, portable devices and such but I will challenge you to think about technology’s effect on learning outside of the walls of institutions – community music settings, bathrooms, attics, train stations, mountain tops, yes – even boats. Learning about music has moved from just room 109 in some music building on campus on a Tuesday morning to outlets all over the world.”

Ressaltamos que essa percebida *indiferenciação* ocorre em graus e matizes bastante diversos ao longo dos textos, apresentando, por vezes, interfaces com outras das categorias mapeadas pela pesquisa. No excerto a seguir, a *indiferenciação* apresenta íntima conexão tanto com a incorporação de *saberes cotidianos* quanto com uma forte *centralidade no estudante* – acarretando uma concepção de escola enquanto “expansão livre das experiências vividas pelos jovens”:

Patacho (2011) afirma que a escola e o currículo têm de ser construídos a partir de baixo, ou seja, a partir das culturas e vivências dos alunos, das suas famílias e comunidade, e que está nas mãos dos professores criar as condições de diálogo e cooperação que resultem em projetos educativos desta natureza. Assumindo-se, portanto, uma abordagem socioconstrutivista que privilegia uma dimensão individual dos estudantes, integrando no currículo a dimensão pessoal e relacional dos alunos e conferindo relevo à sua herança cultural (Henley, 2018). Finalizando, e ainda em linha com este pensamento, Dewey (2007) enfatiza a necessidade de a escola ser uma expansão livre das experiências vividas pelas crianças e pelos jovens através da edificação de condições para que os estudantes participem ativamente na construção do meio e da cultura, o que se traduz na habilidade de cada um ser constantemente capaz de ampliar a sua cultura. (REIS; DUARTE, 2018, p. 9)

Em relação à escuta musical, esse olhar que se amplia para as vivências cotidianas leva à procura pelos diversos tipos de escuta, incluindo seus múltiplos usos e funções na rotina dos jovens – escutas estas que passam a ser lidas, aqui, na chave de suas incomensuráveis *diferenças*. Uma tal multiplicidade de escutas, interpretadas sempre de forma imanente, pontual, enfraquece o estabelecimento de julgamentos quaisquer: cada experiência de escuta, ocorra ela dentro ou fora da escola, é única, contingente, devendo ser avaliada de acordo com as suas condições particulares:

A análise das falas dos jovens constatou que a escuta musical, muitas vezes considerada como “um ato passivo ou secundário, um símbolo da diminuição da alfabetização musical das pessoas e até de sua falta de interesse pela música [...] (CAVICCHI, 2003, p. 3)”, se transforma em diferentes formas de escutar, com diferentes funções e usos e que engendram diferentes experiências musicais. Segundo Larrosa (2002, p. 25): “[...] A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”. (BYLAARDT, 2018, p. 5-6)

Como dito acima, um dos ingredientes dessa *indiferenciação* é a costumaz recusa de quaisquer julgamentos e/ou hierarquizações (estéticas, culturais, artísticas...): em se tratando de arte e cultura, todas as manifestações se equivalem, são igualmente legítimas para a inclusão curricular, e devem ser consideradas a partir das relações e significados localmente criados e partilhados, dos juízos de valor pessoalmente construídos, dos sentidos singulares que adquirem



em cada contexto / escola / grupo / comunidade etc. Em nenhuma hipótese, pois, distintos repertórios e formas de expressão musicais deveriam ser valorados e/ou hierarquizados. Pretensos julgamentos não passariam, no mais das vezes, da reposição de preconceitos – logo, seriam inescapavelmente parciais, excludentes e ideologicamente enviesados. Como se apreende das palavras de um autor, críticas musicais são vistas como críticas direcionadas *aos sujeitos*, e exclusões musicais são, ao fim e ao cabo, exclusões *de pessoas*. Ideias dessa ordem podem, em maior ou menor grau, ser identificadas em numerosos excertos, tais como os exemplificados a seguir:

O fato é que, já há algum tempo, é inegável o papel de destaque que a mídia, enquanto fenômeno de circulação de informação, ocupa na formação moral, psicológica e cognitiva do homem (Setton, 2002b, p. 109). Sendo assim, ela configura-se como importante instituição social, além da escola e família, responsável pela construção da identidade, bem como da socialização. Como salienta Setton (2002b, p. 109), “para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações”. (SOUZA, 2013, p. 57)

A licenciatura em música deve orientar-se por uma função social da música, de aproximação entre indivíduos e músicas, de compreensão de suas próprias práticas musicais como práticas sociais. Se a música popular massificada é ou não obra de arte, detém ou não uma aura de autenticidade e valor, não deveria ser o que mais importa para a seleção curricular das licenciaturas em música. Por outro lado, parece ser mais importante instrumentalizar as pessoas para emitir seus próprios juízos de valor, emancipados de ideologias preconceituosas, pretensamente a-sociais, essas sim homogeneizantes, massificadoras e alienantes. (PEREIRA, 2014, p. 102)

[...] a introdução de outros tipos de música, nomeadamente a música mais próxima da cultura e das vivências dos alunos, será certamente positiva e motivante para os mesmos. Contudo, deve haver a preocupação em não centrar a discussão somente no repertório, pois este não pode ser considerado, em nenhuma instância, independentemente dos contextos onde o encontramos ou das práticas que lhe estão associadas. *Se focarmos num tipo de repertório em detrimento de outro, estamos a criar uma hierarquia entre músicas e entre práticas musicais, tornando a discussão contraproducente* (Henley, 2018). Não chega só mudar as peças musicais abordadas, sendo também essencial alterar, em contexto escolar, os processos através dos quais aquelas são introduzidas e trabalhadas. (REIS; DUARTE, 2018, p. 14, grifo nosso)

Rolle, assim como Seel (1996), Wallbaum (2002) e Hügel (2003), vê o uso do adjetivo “estético” não apenas em contextos com obras de arte: “Não se pode decidir, com base em padrões objetivos ou imanentes ao gênero, se uma peça musical foi esteticamente bem-feita. Ela só prova o seu valor no ato da percepção estética, quando, por exemplo, a declaração ‘Ouça, isso soa bem’ pode convencer outro ouvinte” (Rolle, 2005, p. 215). (SCHMID, 2015, p. 33-34, tradução livre<sup>34</sup>)

---

<sup>34</sup> No original: "Rolle, as well as Seel (1996), Wallbaum (2002) and Hügel (2003) sees the use of the adjective “aesthetic” not only in contexts with works of art: "One cannot decide on the basis of objective or genre-immanent standards if a piece of music has been made aesthetically well. It only proves its worth in the act of aesthetic perception when, for instance, the utterance 'Listen - that sounds great' can convince another listener" (Rolle, 2005, p. 215)."

Música e não música; som e ruído; música de qualidade e música “comercial/ligeira/de fácil consumo”; os clássicos e sua perenidade e a “música descartável”; música popular e música séria; entre outros, são alguns pares antitéticos que se colocam nessas negociações [...]. [Trata-se de] oposições cuja principal função é desqualificar o “outro” e apresentar de forma autoritária a linguagem hegemônica através do discurso de sua suposta superioridade [...]. (VASCONCELOS, 2015, não paginado)

[...] cabe reafirmar a ideia de Queiroz (2011) no sentido de não comparar as várias músicas rotulando-as como melhor ou pior pois “considerar a diversidade significa reconhecer as várias músicas como legítimas” (QUEIROZ, 2011, p. 20), [algo] já defendido anteriormente por Penna (2005, p. 12) na qual adota “uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas. (RIBEIRO; SILVA, 2017, não paginado)

Ao longo dessa história, percebemos um desrespeito à diversidade cultural e uma busca por padronização, por uma expressão “mais apropriada”. *Na cultura não existe essa classificação. Todas são válidas e precisam ser respeitadas.* A música terá mais sentido para o aluno se a sua identidade cultural for respeitada e valorizada. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 21, grifo nosso)

[...] o debate epistemológico da área tem procurado tomar como ponto de referência a realidade musical do aluno e de seu contexto sociocultural, assumindo a música como uma linguagem construída culturalmente [...]. Esse posicionamento implica, portanto, numa nova postura – decididamente mais aberta e abrangente – com relação à seleção de referências e repertórios a serem estudados e vivenciados como conteúdos nas aulas de música. Nessa perspectiva, a música trazida pelo aluno em sua experiência de vida, *independentemente de questões como origem ou estilo*, desperta novo interesse, sobretudo pelo seu nível de significação vivencial. (FERREIRA FILHO, 2019, p. 3, grifo nosso)

A partir dos elementos até aqui discutidos neste capítulo, bem como dos indícios sugeridos pela análise, somos levados a concordar com Ferreira Filho (2019): o debate epistemológico da área, com ressalvas exceções, tem dado larga primazia aos traços de “significação vivencial” da experiência musical, sendo que a própria sugestão de *diferenciação dos conhecimentos* – em termos de seus princípios, suas propriedades, suas potencialidades... – soa estranha e desarrazoada em face do conjunto geral dos dados. Ao longo dos documentos analisados, as ideias do educador Wayne Bowman são recorrentemente acionadas na construção deste argumento em prol de relativa ou total *indiferenciação*: elas balizam a busca por uma avaliação estética sempre localmente referenciada, aparentemente refratária a qualquer hierarquização das produções e práticas musicais:

[...] Bowman afirma que “os valores da música são radicalmente diversos e múltiplos, talvez inumeráveis. Se uma música ou uma prática musical é valiosa ou não, se ela é boa ou má, isso só pode ser determinado pelos fins a que serve, os usos a que pode ser

colocada” (BOWMAN, 2009, p.7, tradução nossa). Os valores da música dependem dos diversos contextos em que determinadas práticas musicais acontecem. Para Bowman, pensar no valor musical é pensar em “[...] como a música funciona no mundo humano, e como esses potenciais ‘funcionamentos’ se relacionam com fins desejados pelas pessoas em questão. Como essas coisas são diversas e fluidas, o valor musical também o é” (BOWMAN, 2009, p.7, tradução nossa). A partir da perspectiva de Bowman, podemos perceber que a explicitação dos valores da música é tarefa complexa e pode não servir aos propósitos de uma defesa da educação musical. (MEURER *et al.*, 2017, p. 5)

[...] conforme Queiroz (2005), "Para compreender uma expressão musical de forma contextualizada com os valores e significados que a constituem é necessário buscar um entendimento dos aspectos fundamentais que caracterizam, social e culturalmente, essa manifestação. A música transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa" (QUEIROZ, 2005, p.49). [...]. Portanto, entendemos que “nós precisamos aprender a pensar nas músicas como fenômenos fundamentalmente sociais; como ações e eventos que são sempre intimamente e constitutivamente ligados às vidas e identidades de pessoas. Nossas exclusões musicais, então, são sempre também exclusões de pessoas” (BOWMAN, 2007, p. 118). (CARNEIRO, 2018, p. 2-3)

Na mesma linha de pensamento, afirma Maciel (2017):

Sabemos que o processo de ensino não é mais exclusividade da escola. Principalmente no campo musical, são compreendidos como espaços de aprendizagem a rua, os espaços de sociabilidade, espaços religiosos e, principalmente, as mídias, às quais os estudantes têm acesso livre e com as quais dialogam. [...]. São experiências vividas em diferentes ambientes, que vão ajudando o jovem a construir um padrão de gosto e preferências que os identifica e personaliza. [...] Em que medida esses conhecimentos são reconhecidos e aproveitados nas aulas de música? Sempre que o tema repertório e experiências musicais dos estudantes é trazido em rodas de conversas de professores de música, ouvimos: mas nosso objetivo é ampliar o repertório, as experiências. *Demonstram, assim, preocupação com o desenvolvimento do padrão estético-musical. Mas quando se fala em estética musical, qual o padrão para compreensão do que é compreendido e aceito como “belo” ou “feio”?* (MACIEL, 2017, não paginado, grifo nosso)

Destarte, e dada essa aparente dificuldade no estabelecimento de padrões e/ou julgamentos estéticos, o que nos resta, então, enquanto pesquisadores e professores?

[Urge] Romper as barreiras dos preconceitos que classificam as produções musicais em “boas” e “más”, compreendendo a música como um fenômeno transversal que perpassa a sociedade, dotada de valores e crenças que resultam na identidade cultural. (MACIEL, 2017, não paginado)

De acordo com esse quadro, e mesmo quando busca provocar alterações qualitativas nas capacidades apreciativas e expressivas dos estudantes, o trabalho escolar deve sempre se assentar em suas vivências mais próximas. Ademais, provocar tais alterações não é necessariamente visto como um papel precípua da escola, como um valor *em si*, a ser buscado

de modo inequívoco, intencional e diretivo, mas, sim, algo a ser promovido somente na medida em que corresponda à vontade dos próprios estudantes:

Esta ideia de cultura de massa acabou por disseminar uma seletiva interpretação do que é e não é importante para a história da música e, mais além, para os currículos escolares. A produção em massa é colocada em oposição à “verdadeira arte”. [...]. Desta forma, ainda que a música popular urbana esteja imersa em processos também ideológicos e que envolvem massificação e homogeneização de gostos e estilos de vida, não é cabível negá-la ou excluí-la dos processos educativos, uma vez que esta música está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros. *Seria mais produtivo, portanto, trabalhar a partir da realidade dos alunos e procurar desenvolver o seu senso crítico, tendo como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. Tudo isto se, ao final do processo, esta mudança for da vontade deles.* (PEREIRA, 2014, p. 98, grifo nosso)

Por vezes, tal *indiferenciação* remete ao enfraquecimento da *classificação [DI: C-]* entre os conhecimentos sistematizados e específicos da disciplina musical e aqueles concernentes às demais disciplinas e áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, a promoção de experiências formativas mais ‘abertas’, ‘integradas’, ‘abrangentes’, seria não somente possível, mas também desejável e benéfica para o desenvolvimento dos estudantes:

Outros exemplos que podem ser mencionados nessa mesma direção [menos “disciplinares” e, portanto, menos “fragmentados”] são propostas como “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais” – 210h/a e “Atividades Acadêmicas de Livre Escolha” – 110h/a, ofertadas nos cursos de bacharelado e licenciatura da UFRJ (2017<sup>a</sup>; 2017b), que apresentam ementas abertas e uma carga horária mais abrangente, permitindo a realização e a vivência de atividades e práticas em música mais abrangentes e integradas. No entanto, propostas dessa natureza, quando aparecem nos diferentes cursos/habilitações, representam uma parte incipiente do todo, quantitativamente irrelevante se comparada à totalidade dos cursos/habilitações analisados. (QUEIROZ, 2017, p. 153)

Podestá e Berg (2019) possuem um argumento interessante nesse sentido: se de um lado a formação e prática pedagógica em Artes de caráter polivalente foram já expostas quanto à sua fragilidade, de outro, a dura realidade das escolas de educação básica no Brasil – cuja ampla maioria não possui condições de contratar um professor para cada disciplina artística, oferecendo, portanto, apenas uma disciplina de ‘artes’ – gera a necessidade de repensarmos os cursos de formação de professores. Urge, pois, que tais profissionais tenham uma formação mais integrada, menos fragmentada dentro das especificidades de cada linguagem, mais holística e plural – formação que, ademais, estaria de acordo com as “novas tendências epistemológicas” vigentes na sociedade da informação, com as dinâmicas de produção de conhecimento em tempos de predominância de conexões “digital-cognitivas” e “em rede”. Ou seja, essa seria uma forma de conectarmos a formação de professores no Brasil com os novos

mecanismos de produção do “pensamento complexo”, os quais estariam *para além* do modelo disciplinar e de seus parâmetros de validação e de obtenção de verdades. Chega-se, assim, ao ponto central dos autores: a necessária busca pela *transdisciplinaridade* – a qual não seria a articulação de diferentes disciplinas, tampouco a contínua criação de novas disciplinas a partir da interação / fusão de disciplinas anteriores: trata-se, sim, da elevação da produção / transmissão de conhecimento a um novo patamar, a uma nova dimensão, em que disciplinas isoladas já sequer fazem sentido.

Trata-se, em suma, de um autêntico *big bang disciplinar*:

Nicolescu (2000) sistematiza quatro flechas do conhecimento que podem ser assim contextualizadas: a) A disciplinaridade expõe partes do conhecimento apresentando-as de maneira hierárquica; b) A pluridisciplinaridade (ou multidisciplinaridade) estuda o mesmo objeto sob a égide de várias disciplinas, obtendo um resultado isolado que provém de cada campo de conhecimento; c) A interdisciplinaridade transporta métodos e conceitos de uma disciplina para outra; d) A transdisciplinaridade abrange o conhecimento que está para além da disciplina, absorvendo saberes de outros campos de pesquisa para significar um resultado mais complexo e coerente do objeto de estudo, promovendo uma franca amplitude do escopo de entendimento estabelecido anteriormente. Para o autor a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade ampliam o escopo das disciplinas, mas, suas finalidades continuam sendo a pesquisa disciplinar. Porém, a interdisciplinaridade situa-se num patamar mais elevado, na base do “big bang disciplinar” que dá origem à transdisciplinaridade. (PODESTÁ; BERG, 2019, não paginado)

Ao longo dos textos analisados, esse questionamento da organização disciplinar em si é reiteradamente colocado: por diversas vias, e a partir de referenciais teóricos também diversos, chega-se à identificação das disciplinas escolares como modelos enrijecidos, excessivamente compartimentados, obsoletos ou, ainda, elitistas. Destarte, a superação de paradigmas conservatoriais implicaria a também necessária superação do próprio ‘paradigma disciplinar’, em prol de arranjos contextualmente localizados, contingentes ou, mesmo, caóticos:

Rompendo com a hierarquização, o pensamento rizomático implica múltiplas linhas de fuga e, portanto, múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Uma organização curricular rizomática, por sua vez, favorece o trânsito por entre as áreas do conhecimento, de modo caótico e singular, em contraposição à organização disciplinar do currículo tradicional, que sequencia e separa o conhecimento. (BRITO, 2015, p. 21)

[Trata-se de] um aspecto que vem sendo enfatizado na literatura especializada da educação musical (Pereira, 2014; Queiroz, 2015; 2017) e da educação em geral (Holley, 2017; Pires, 1998) nos últimos anos, tanto nacional quanto internacionalmente, qual seja: o domínio absoluto de um modelo hegemônico de organização curricular, que trabalha os conhecimentos e saberes musicais agrupados em “disciplinas” específicas. Todos os cursos/habilitações [de Licenciatura em Música] analisados seguem esse modelo, sem exceção. [...] [Essas] linhas específicas

de especialização, podem promover uma produção compartimentada do conhecimento e, conseqüentemente, uma formação em música que “separa aquilo que está unido, unidimensionaliza o multidimensional” (Morin; Le Moigne, 2000, p. 208), tira da música aquilo que lhe faz demasiadamente singular, sua interdimensionalidade humana e cultural. (QUEIROZ, 2017, p. 152)

Pelas dimensões deste texto, não vou me ater a analisar as diferentes perspectivas que, dentro ou fora da música, questionam a partição dos conhecimentos e saberes em fragmentos disciplinares, muitas vezes isolados, de fenômenos amplos, como a música. Essa discussão, apesar de relevante e fundamental, exigiria outras bases teóricas e categorias analíticas mais contextualizadas com essa problematização. Entretanto, a partir das bases epistemológicas aqui utilizadas e dos objetivos deste trabalho, sou levado a inferir que esse modelo [de estruturação do currículo em disciplinas] é mais um traço forte de colonialidade no ensino de música brasileiro. [...] Se reconhecemos que “há diversidade(s) em música” (Queiroz, 2015) e que músicas são transmitidas de muitas formas, por que a educação superior brasileira está hegemonicamente pautada em uma forma unilateral [disciplinar] de organizar os currículos? (Ibidem, p. 153-54)

Que currículos e disciplinas escolares devam ser constantemente revistos, repensados e atualizados; que devam estar sempre alertas quanto a modelos organizacionais compartimentados e enrijecidos; ou que vínculos entre o que se trabalha na escola e o que se vive fora dela devam ser constantemente promovidos, são pontos indiscutíveis e fundamentais. O que nos perguntamos novamente aqui é: o que se joga fora, e o que se mantém? E quais as possíveis decorrências disso para a formação dos jovens no Brasil, cuja larga maioria tem na escola a maior (quando não *a única*) possibilidade de acesso a conhecimentos e referenciais culturais mais amplos? No excerto a seguir, a sugestão de enfraquecimento da organização disciplinar e a de enaltecimento dos significados localmente compartilhados tornam-se uma só:

Na escola, a fragmentação do conhecimento científico manifesta-se na separação das disciplinas (GERHARD; ROCHA FILHO, 2012), nas quais o conhecimento é dividido em conteúdos relativamente estanques que, geralmente, são apresentados de forma desvinculada entre si. Frequentemente, os alunos tendem a não perceber as relações e semelhanças entre as diferentes áreas do conhecimento, perdendo a noção do todo. [...] podemos presumir que a prática efetiva da música deve ser priorizada, em detrimento da teorização dissociada do fazer musical. *Ao invés da fragmentação dos conhecimentos, espera-se a integração destes, sempre de modo a prestigiar os saberes mais enaltecidos no grupo social específico em questão.* (ALVARES *et al.*, 2019, não paginado, grifo nosso)

Nessa chave, o que parece conferir coerência e organicidade à Música enquanto disciplina escolar não são conceitos estruturantes, nem habilidades e procedimentos especializados dados como balizas fundamentais do desenvolvimento musical. A coerência da disciplina (e, presumidamente, sua organização curricular em termos das aprendizagens progressivamente esperadas ao longo dos diferentes níveis de escolaridade) passa a repousar na

escolha de *temas* – enfatize-se, de temas convergentes aos interesses cotidianos dos estudantes:

O sociólogo português [Boaventura de Sousa Santos] afirma: “*A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros*” (SANTOS, 1996, p. 47). [...]. Diz ele: “A ciência do paradigma emergente [...] incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (SANTOS, 1996, p. 48). Seguindo essa lógica, *cabem valorizar, na Educação Musical, o diálogo entre os saberes e, dessa forma, prestigiar os conhecimentos mais enaltecidos naquele grupo social específico.* (ALVARES *et al.*, 2019, não paginado, grifos nossos)

A alusão à diluição de fronteiras entre diferentes tipos de conhecimento aparece numa chave bastante peculiar no trabalho de Bezerra e Fialho (2020), no qual se advoga a inclusão de elementos advindos de dimensões “transcendentais” / “espirituais” no âmbito da formação musical. Nessa chave, e com vistas a fortalecer a conexão dos indivíduos consigo próprios e com o universo, o trabalho musical escolar deveria transcender o manejo com conteúdos e técnicas especializadas e promover experiências de ordem “mística”, “superior”:

Nesse contexto, espiritualidade significa “possuir crenças coerentes sobre o propósito superior e o significado do universo; saber onde alguém se encaixa no esquema maior; possuir crenças sobre o sentido da vida que moldam a conduta e proporcionam conforto” (Park; Peterson; Seligman, 2004, p. 606, tradução nossa). Pesquisadores admitem as experiências transcendentais em música relacionadas à espiritualidade, chegando a considerar a dimensão do sagrado (Fung, 2017), ou ainda a interação de música e religião (Demmrich, 2020). (BEZERRA; FIALHO, 2020, p. 269)

[...] uma forma criativa de ensino possui potencial para alcançar um nível de consciência espiritual, ou seja, que transcenda a um nível maior de existência. [...] Interessa, pois, observar o avanço, o caminhar para frente na musicalização ou no trabalho com uma obra musical em fase de estudo ou de manutenção, durante a qual ocorrem com o estudante de música mudanças em diversos níveis do ser (Bezerra, 2016, 2019). O aluno, aprendiz musical, pode *transcender os limites da técnica e da transmissão do conteúdo musical por parte do professor, e incorporar novas modalidades de conexão interior.* (Ibidem, p. 271-72, grifo nosso)

As categorias de análise que foram construídas são entendidas como possíveis linhas de força: como eixos discursivos que, revelando importantes ‘vozes’ dentro do campo, cruzam-se e/ou se opõem, aproximam-se e/ou se repelem, em combinações bastante variadas. Na busca por identificar as relações e tensões mais relevantes, verificamos uma iterada sobreposição entre a *indiferenciação e a ênfase na não especificação dos conhecimentos*. No excerto a seguir, por exemplo, mais do que um conjunto de conhecimentos a serem pedagogicamente trabalhados, o currículo é visto como um conjunto de ‘experiências’ a serem vividas na escola:

[...] torna-se pertinente recordar que o currículo pode ser pensado de várias formas. Tradicionalmente, é conceptualizado como o conhecimento tratado pedagógica e

didaticamente pela escola e a ser aprendido pelos estudantes. Noutras abordagens, associadas às teorias críticas e pós-críticas (Silva, 2010), o currículo significa o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola (Moreira, 1996). Só de acordo com a segunda concepção é possível uma abertura do repertório, tendo em consideração os alunos, afastando-se a hegemonia existente que fecha e condiciona as experiências musicais dentro das instituições. (REIS; DUARTE, 2018, p. 13-14)

É necessário perscrutar as concepções de *currículo* e *formação* muitas vezes veiculadas pelos documentos. A imagem dos saberes especializados / disciplinares / formais até aparece aqui e ali, mas quase sempre a desvanecer-se, i.e., de modo bastante diluído, pulverizado, e amiúde equiparado a tantos outros conhecimentos adquiridos pelos sujeitos em tantas outras vivências e situações:

No diálogo com autoras e autores pós-estruturalistas, trazemos à tona a compreensão de currículo como tessitura cotidiana, fruto de diversos agenciamentos entre os praticantes (Certeau, 2014) das escolas. [...] Entendemos os currículos como criações cotidianas em permanente movimento, desterritorializados, nos quais sujeitos escolares criam e recriam cotidianamente, a partir “de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato por diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos” (Oliveira, I., 2016, p. 8). (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 144-145)

Educação musical, então, é compreendida aqui como todos os processos em que estejam envolvidas a transmissão e a aprendizagem dos conteúdos musicais. [...] Aprende-se e ensina-se música através dos meios de comunicação, em espaços de convivência, como igrejas, clubes, na rua, no ambiente familiar, e, claro, na escola, na academia, nas aulas particulares. Articular esses diferentes espaços significa pensar essa educação musical voltada para o cotidiano. A partir dessa concepção, não existe o indivíduo “deseducado” musicalmente. [...] A educação musical é pensada aqui a partir de uma abordagem sociocultural [...] onde o que está no centro das aulas de música não são as informações a respeito dos conteúdos, mas a relação que o estudante constrói com a música. (MACIEL; NASCIMENTO, 2015, não paginado)

Também compreendemos como objeto da Educação Musical a relação entre os seres humanos e a música a partir dos aspectos da transmissão e apropriação desses conhecimentos. Ou seja, toda e qualquer prática músico-educacional constitui o objeto do nosso campo. (MACIEL, 2017, não paginado)

Canen *apud* Batista *et al.* (2013) define multiculturalismo crítico na educação como um "campo teórico e político de conhecimentos, que privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas e que busca formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional" (p.255). Trazendo a discussão finalmente para a disciplina de Música, me amparo em Canen & Moreira (2001) para afirmar que Música, além de uma disciplina escolar, é também cultura, no sentido de um conhecimento humano praticado socialmente, produzido e reproduzido por diferentes grupos sociais, gerando significados representativos. (SANTIAGO, 2015, não paginado)



Tais excertos expressam concepções curriculares e epistemológicas tão fluidas e difusas que fica difícil captar os seus contornos, e mais difícil ainda saber se algo deve ser delimitado, seja pelos formuladores de políticas, pela escola, ou pelo próprio professor. Essa *ênfase na não especificação* também sustenta, amiúde, o desejo por relações educacionais mais justas, democráticas e libertárias – anseio absolutamente louvável e necessário. Entretanto, termina por deixar quase que totalmente em aberto *o quê*, afinal de contas, pode / deve ou não ser inserido no currículo escolar, e *por quê*:

O colonialismo ainda norteia nossas práticas pedagógico-musicais. Alguns movimentos tentam caminhar pelas estradas tortuosas e estreitas da decolonialidade, na tentativa de ouvir vozes e sons que, constantemente, são suprimidos. Neste ensaio, procuramos problematizar currículos da/na educação musical escolar, partindo do entendimento de que as tessituras curriculares são vivas e em trânsito, os currículos são *práticaspolíticas* tecidas no cotidiano vivido por uma comunidade que rodeia os prédios, em um movimento permanente *dentrofora* das escolas. [...] nosso debate visa pensar possibilidades e caminhos para uma educação musical comprometida com as diferenças, que busque uma justiça curricular. (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 139, grifos dos autores)

Defendemos o desmoronamento das políticas curriculares que visam impossibilitar uma educação musical justa. Só conseguimos dismantelar essas políticas quando nossa prática – que também é política – é comprometida com a emancipação, na construção de uma escola democrática e possível [...]. Falar sobre currículo é sempre estremecer concepções que são marcadas por tensões e disputas em torno de práticas educativas e do entendimento daquilo que deveria ser ensinado. Elizabeth Gould (2009) chama esse movimento de des-orientação na educação musical. [...] Seja fazendo uma travessia, como propõe Queiroz (2017b), ou des-orientando a educação musical, proposta por Gould (2009), nossos movimentos estarão imiscuídos para promover a democracia em música, na qual todas as músicas possam ser ensinadas e aprendidas. (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 154-55)

Assim como muitos, fui vítima da concepção “bancária” de ensino, presente em muitas instituições, pela qual “...a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2011, p. 80). [...] acreditei ter encontrado a oportunidade de fazer parte de uma instituição que procura ter o aluno como o centro da aprendizagem. Seduzido também “pela proposta multiculturalista de valorização de todas as manifestações musicais humanas” (LAZZARIN, 2008, p.1), busco compreender a formação musical que acontece em meio aos mais diversificados repertórios e manifestações musicais. Lidando com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo tratado aqui considera as identidades plurais como a base de constituição das sociedades e, que essas identidades são inacabadas e complexas o suficiente para não caber em conceitos. (ARAÚJO, 2015, não paginado)

[...] concordamos com Queiroz quando diz que “é possível pensar num ensino da música democrático e inclusivo, que respeite a diferença, não para utilizá-la como base para a formação de iguais, mas principalmente para, por meio dela, construir saberes contextualizados com o universo particular de cada indivíduo e de cada grupo social” (QUEIROZ, 2011, p. 22). O autor reforça essa ideia pontuando que é “importante ter em mente que, em qualquer processo educativo musical, é preciso

expandir os conhecimentos do alunado, mas, fundamentalmente, é necessário reconhecer as suas vivências” (Ibidem). (RIBEIRO; SILVA, 2017, não paginado)

A categoria *ênfase na não especificação dos conhecimentos*, criada ao longo da organização dos dados coletados, também remete à *fraca classificação [DI: C-]* entre diferentes tipos de conhecimento e de experiências de aprendizagem; daí suas nítidas interfaces com a *indiferenciação dos conhecimentos*. Contudo, a ideia de *não especificação* remete ainda mais diretamente ao *fraco enquadramento [DI: E-]* sobre os elementos do processo pedagógico – a saber, seleção, sequenciamento, compassamento e avaliação. Excertos foram identificados como retratando a *ênfase na não especificação dos conhecimentos* quando denotam que deve haver um fraco controle sobre tais elementos, seja em termos do controle exercido pelo professor – *fraco enquadramento interno [DI: Ei-]* –, seja em termos do controle exercido pelas diretrizes curriculares – *fraco enquadramento externo [DI: Ee-]*. Dito de outra forma: a categoria busca apreender, de forma mais ampla, o grau de prescrição idealmente oferecido, seja pelas diretrizes curriculares, seja na relação entre professor e aluno, de habilidades, conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos e dominados.

Nesse sentido, algumas das ideias que podem aparecer nessa categoria:

- os significados atribuídos à música são sempre múltiplos, contextuais, singulares – no limite, *individuais*;
- logo, o importante não é o material musical em si – suas propriedades, seus atributos – mas, sim, o significado que cada indivíduo e/ou grupo social constrói sobre ele;
- as identidades musicais são pessoais, ligadas às trajetórias de cada um, e toda identidade sempre faz sentido para aquele que a possui, devendo ser entendida / criticada / lida / interpretada a partir *desse* ângulo, a partir da perspectiva do próprio sujeito particular e culturalmente localizado;
- destarte, eventuais seleções / prescrições / enunciados curriculares (advindos seja dos pais, dos professores, de marcos normativos legais etc.) devem ser lidas como *discursos* socialmente construídos, pretensamente universalizados a partir das relações de poder vigentes em determinada época e sociedade. No limite, não haveria sequer como elucubrar acerca de um suposto ‘conhecimento para todos’: quaisquer conhecimentos a serem trabalhados pela escola serão sempre ‘conhecimento de alguém’ imposto aos demais.

No âmbito da *Revista da Abem*, foram identificados 51 excertos expressando algum(ns) desses traços de *não especificação*, oriundos de 18 artigos; nos *Anais* da associação, 36 excertos oriundos de 12 trabalhos. Seguindo as tendências anteriormente verificadas, as atas dos congressos da ANPPOM apresentaram um número proporcionalmente menor de excertos remetendo à *não especificação*: dentre os 43 trabalhos analisados, foram identificados 23 excertos, distribuídos por 10 artigos<sup>35</sup>.

Diante desse enfraquecimento em termos de *classificação* e *enquadramento*, a autoridade para a inclusão no currículo – ou seja, o critério para a tomada de tal decisão – pode não repousar nos materiais em si, mas, sim, nos significados que eles possuem para os estudantes: na forma como estes se identificam / se reconhecem / se conectam com tais materiais a partir de suas vivências pessoais e/ou de seus referenciais socioculturais. A autoridade repousa, por vezes, muito mais nos atributos *dos conhecedores* (atributos sociais, religiosos, étnico-raciais, de orientação sexual, de pertencimento cultural local etc.) do que propriamente nos atributos (expressivos, artísticos, estéticos, epistêmicos...) dos materiais musicais. Aliás, há artigos que, enquanto realizam potentes e fundamentais discussões em torno de diversidades e representatividades no mundo contemporâneo, clamando pelo inadiável empoderamento de grupos historicamente marginalizados, passam quase que totalmente ao largo de quaisquer discussões propriamente *musicais* – parece que a legitimidade para que determinada peça / manifestação / repertório / tradição figure nos currículos escolares já se sustenta pelo simples fato de sabermos *quem* a produz / produziu e *quem* a prestigia e consome. Daí aventarmos que tal categoria possa ser vinculada, por vezes, à ideia de um *social gaze* e de um conseqüente *social knower code* (MATON, 2014), às quais já recorreremos na justificativa e no primeiro capítulo desta tese<sup>36</sup>. As concepções curriculares carregadas pelos excertos a seguir, fortemente assentadas em ideais de emancipação e justiça curricular, alinhavam as categorias *ênfase na não especificação* e *centralidade nos estudantes*:

Uma inquietação que temos levado para nossos debates ao longo de nossa trajetória é pensar como nós, educadoras e educadores musicais, criamos estratégias para promover a equidade no cotidiano de nossas aulas de música. Essas duas proposições que fazemos neste ensaio podem ser estratégias iniciais para promover o que Santomé (2013) tem chamado de justiça curricular. Santomé (2013, p. 9) define que justiça

---

<sup>35</sup> Expusemos, ao início do presente capítulo, a forma como os dados foram categorizados, destacando que duas ou mais categorias podem possuir interfaces com base em seus respectivos graus de *classificação* [C+/-] e *enquadramento* [E+/-] em relação ao *discurso instrucional* [DI] e/ou ao *discurso regulador* [DR]. Destarte, é possível que um mesmo excerto figure tanto na coluna relativa à *indiferenciação* quanto naquela que remete à *não especificação curricular* – i.e., que um mesmo excerto expresse essa parcial sobreposição entre ambas –, o que o leva a ser numericamente computado em ambas as categorias. A categorização detalhada de cada excerto, incluindo a identificação de tais interfaces, pode ser verificada nas grelhas de análise que constam nos anexos da presente investigação.

<sup>36</sup> Tais conceitos serão retomados e aprofundados no capítulo quatro deste estudo.

curricular é “o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais”. (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 153)

[...] constatou-se a existência de um campo emergente de estudos que focaliza as práticas criativas em educação musical, contribuindo ao apresentar o tema como um campo de estudo que visa a valorização das experiências culturais e sociais de alunas e alunos, possibilitando abordagens teórico-metodológicas diversas e proporcionando aprendizagens e desenvolvimentos musicais mais amplos e contextualizados às necessidades de crianças e jovens. [...] espera-se contribuir apresentando à área a criatividade enquanto um campo de estudos que busca valorizar e legitimar, cada vez mais, os discursos e as identidades musicais dos(as) estudantes em suas especificidades, considerando as aprendizagens, os significados e as ideias que emergem das práticas criativas, em todo o seu potencial crítico e transformador. (PELIZZON; BEINEKE, 2019a, p. 7)

Souza (2020) discute o quanto é difícil para os sujeitos forjarem uma identidade própria em meio a uma sociedade tão marcadamente miscigenada quanto a brasileira – cuja diversidade é, ademais, acompanhada de perto por profundas fissuras político-sociais. Tal complexidade dos processos identitários mostra-se, pois, como a baliza norteadora central de sua concepção de *conhecimento musical escolar*:

Enquadrar-se em um perfil identitário é uma questão complexa e cada dia fica mais difícil delimitar as identidades no mundo contemporâneo [...]. Nesse sentido, a ideia de processos identitários diversos e complexos é o que de antemão defendo no campo do fazer musical [...]. Essa discussão faz parte da minha trajetória, pois sou fruto de uma sociedade complexa, geneticamente miscigenada, politicamente segregada, diaspórica, multicultural, em constantes transformações, que refletem em mim, de forma viva, seus traços, dos quais me aproprio ou não por meio de processos identitários complexos. *É dessa maneira que penso o conhecimento no campo da educação musical.* (SOUZA, 2020, p. 251-52, grifos nossos)

A pesquisa de Sarmiento e Neira (2017) busca, numa abordagem foucaultiana, desvelar as fundações ideológicas e potencialmente excludentes sobre as quais a revista *Nova Escola* ergue as suas proposições curriculares. Os autores compreendem quaisquer significados partilhados como sendo discursos e/ou construções discursivas, produzidos e disputados no emaranhado das linhas de força e poder socialmente estabelecidas. Tendo em vista que “todo e qualquer discurso é contextual e transitório”, cabe ao pesquisador e educador musical dedicar-se a expor esse “grande mecanismo de produção de significados”. Destarte, e diante do problema central denunciado pelo artigo, eis como deve ser feito o enfrentamento: em termos de constituição do currículo escolar, trata-se de lutar para que uma gama mais ampliada de ‘discursos’ seja contemplada:

O fato é que quaisquer textos disseminam significados e os discursos neles presentes ajudam a forjar a constituição das identidades e conseqüentemente das diferenças. No caso da presente pesquisa, as propostas apresentadas e o conteúdo exaltado (e o não exaltado) acabam influenciando as concepções que os professores têm acerca do que seja uma boa aula, um bom projeto e um tema adequado ao ensino. Os docentes, por sua vez, ao planejarem suas ações pedagógicas com base nessas concepções, transformam-se em peças desse grande mecanismo de produção de significados. [...]. Ora, se todo e qualquer discurso é contextual e transitório, é possível e desejável contestar a predominância de certas representações e a ausência ou esquecimento de outras. (SARMENTO; NEIRA, 2017, p. 36-37)

Em significativa parcela dos documentos acessados temos que o eixo central de preocupação migra claramente, pois, dos ‘conhecimentos’ para as experiências singulares dos distintos ‘conhecedores’: importa saber *quem determina* o que se ensina (ou o que não se ensina), e por meio de qual trajetória individual e única *cada sujeito* vem a saber, *do seu jeito*, aquilo que sabe:

*O que ensina o educador musical? Deveríamos reformular a pergunta, e colocá-la em uma outra perspectiva. Talvez a pergunta devesse ser: como deve ser o educador ao ensinar música? [...]* Assim, o “caminho” como processo na formação e experiência musical, demonstra-se não ser igual para todos, como não o é em uma repetida e nova vez que um dado/conhecimento se realize em determinado(a) evento ou prática. [...] Larrosa (2004, p.163) diz que [‘experiência’] é “[...] aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. [...] Podemos evocar a “experiência e sentido” como Larrosa (2001) diz em seu texto, como um *conjunto de resultados imprecisos e diferentes por parte de cada “solicitante” de sentido da experiência (mestre e aprendiz)*. (SANT’ANA, 2015, não paginado, grifos nossos)

Nos dias atuais é muito comum relacionar as ações que envolvem a comunidade, a mídia, a família e a escola no processo de formação dos indivíduos, uma vez que estes fatores são grandes influentes na construção de opiniões, gostos, identificação, conceitos, preconceitos, dentre outros fatores que moldam as identidades de cada ser. Contudo para que estes elementos possam ser (re)direcionados de forma positiva numa *formação humana* a partir do desenvolvimento de ações educativas presentes na formação escolar, *independentemente dos conteúdos trabalhados*, se faz necessário uma *melhor compreensão dos diversos aspectos da vida sociocultural que constituem cada um como ser único* e de como estes seres ajudam a estabelecer padrões pertencentes à sociedade em que estão inseridos. [...] usando para isto os conteúdos que se configuram na elaboração e aplicação do currículo, entre outros, *contudo voltada para a efetivação de estruturas musicais que estão presentes no seu cotidiano*. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, não paginado, grifos nossos)

Nesta medida trazer para prática pedagógica da área de educação musical uma investigação [...] de como se desenvolve e se estrutura a formação identitária musical dos alunos deve levar em consideração um trabalho voltado para o reconhecimento das culturas musicais distintas adquiridas e/ou construídas ao longo da formação integral de cada educando, *independentemente de conteúdos formais específicos*. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, não paginado, grifo nosso)

Dada a complexidade e a incomensurabilidade desses amplos mecanismos sociais de produção de significados, a discussão mais detida sobre a indústria da cultura – i.e., sobre as propriedades apresentadas pelos materiais musicais veiculados pelas mídias – torna-se mesmo infrutífera: no limite, o que importa não são as produções musicais em si, mas, sim, o modo como cada indivíduo delas se apropria:

No campo da música, podemos considerar, grosso modo, tal influência midiática sob o discurso de que a indústria cultural concebe o fenômeno musical apenas na perspectiva de produto e, sendo assim, impõe aqueles que teriam maior lucro financeiro; o que se dá, em geral, sem muita diversidade. De fato, existe considerável verdade nessas palavras, especialmente se levarmos em conta a maior veiculação de determinados estilos musicais em detrimento de outros. [...] [Contudo] Refletir sobre a pretensa homogeneização músico-cultural pode ser mais difícil, uma vez que muitos olhares a constituem. [...] Numa visão geral, essa discussão não se apresenta produtiva, porque, dada a diversidade de estilos de vida, influências e *habitus* (Bourdieu, 1972, 1982 *apud* Setton, 2002a), cada sujeito recepciona essas mensagens, músicas e símbolos de maneira diferente, se apropriando delas num fluxo dinâmico na medida em que constrói novos sentidos sobre elas. (SOUZA, 2013, p. 57, grifo da autora)

O excerto a seguir ilustra de modo interessante a força das discussões em torno de *descolonização curricular*, e o quanto elas acabam, por vezes, ofuscando quaisquer outras preocupações mais propriamente estéticas e epistemológicas. Maciel (2017) problematiza a tenaz presença de perspectivas conservatoriais em nossa história educacional, mencionando, no desdobrar de seu argumento, algumas passagens de conversas que teve com professores entrevistados em sua pesquisa – os quais verbalizam claramente a falta que sentem de currículos mais bem delineados e estruturados. Contudo, e dentro da chave de interpretação da autora, tudo parece retornar ao mesmo ponto, qual seja, a urgente descolonização do currículo – e a discussão em torno de conhecimentos e suas definições se esvai... Tudo gira, pois, em torno da tensão ‘saber *versus* poder’, e o nítido clamor dos professores pela definição de “conhecimentos fundamentais”, por progressões e sequências mais bem delineadas, acaba não recebendo maior atenção na análise – no máximo, tal clamor é identificado como possível manifestação de um pensamento colonizado:

Os professores, principalmente os recém-formados, ainda se perguntam sobre quais conteúdos devem ser trabalhados na escola básica. Nas discussões ocorridas no Grupo Focal organizado para esta pesquisa, alguns posicionamentos demonstram como esta ainda é uma questão a ser resolvida e definida. Assim, a respeito dos conteúdos para as aulas de música, quatro dos seis professores concordam que deve ser ensinada a leitura e escrita tradicionais (partituras). Maria Rita afirma que esta pode ser a oportunidade que eles terão para aprender esses conteúdos. [...] Maria Rita retoma a questão, indicando que é preciso “*pensar na música desde o início até ao final da educação básica*”, para que haja uma sequência. No que é apoiada por Luiz Gonzaga quando diz que sente falta de um currículo estruturado, sequenciado. E Brahms prossegue: “*temos que garantir na escola básica os conteúdos fundamentais. O*

*menino tem que sair no terceiro ano sabendo tocar, compor... Se tem aula desde o primeiro dia da escola básica isso é possível”*. A posição desses professores em uma única proposição, o ensino de leitura e escrita da música ocidental, revela a ausência de um consenso no que diz respeito à seleção dos conhecimentos de música no currículo da escola básica. O que nos envia de volta ao início deste trabalho: o que subsidia o pensamento da Educação Musical no Brasil? Quais as suas bases epistemológicas? Analisando os currículos dos atuais cursos de Licenciatura em Música na Bahia [...] podemos perceber a presença majoritária das bases teóricas europeias e norte americanas [...]. (MACIEL, 2017, não paginado, grifos da autora)

Destaque-se que, em seu trabalho, a autora aborda em profundidade diversos aspectos absolutamente fundamentais às discussões em torno de repertórios e currículos. Maciel (2017) se coloca diversas vezes a questão “em que consistem os conteúdos a serem trabalhados na educação básica?”, explicitando-a como uma preocupação central sua. Contudo, fica sempre a impressão de que, tal como observado no campo da educação musical de forma mais ampla, há um hiato em relação aos conhecimentos e suas propriedades e especificidades, ou seja, seu valor / poder / potencial (estético, expressivo, reflexivo...): toda vez que esse tema aparece de forma um pouco mais concreta, e mesmo quando emerge na fala dos próprios participantes da pesquisa, a discussão gira para questões de ‘imposição cultural’, ‘julgamentos morais’, ‘conhecimento de quem?’, ‘quem tem poder de decidir?’ etc.

Wayne Bowman é um educador musical contemporâneo que, explorando as interfaces entre aspectos filosóficos e epistemológicos, possui uma obra extensa e extremamente vigorosa. Seus ensaios apresentam uma linguagem clara, direta, tecendo observações sempre aprofundadas e argutas – e, como já mencionado, são bastante influentes nos debates do campo no Brasil, inspirando a crítica ao tecnicismo e a luta por uma educação musical mais holística e significativa. Isso posto, nosso foco aqui é tão somente observar se a imprescindível *crítica ao conservatorial* não acaba, por vezes, aproximando o autor daquilo que viemos denominando *indiferenciação dos conhecimentos e ênfase na não especificação curricular*. Leiamos o trecho abaixo:

A música não é o assunto uniforme e unificado assumido pela filosofia estética ou pelo modelo conservatorial: ela é extremamente mais plural e diversa do que esses relatos permitem. Há muitas poucas alegações que defensavelmente podemos fazer para a música *como um todo* – para todas as músicas, em todos os tempos e lugares. A música não é um “ela”, poderíamos dizer, mas um “elas” – uma gama tremendamente ampla e díspar de empreendimentos humanos, muitas vezes com relativamente pouco em comum. A noção de um domínio singular e unificado de “música”, então, é uma abstração problemática que busca reunir sob um rótulo ações humanas que diferem umas das outras, muitas vezes de maneira profunda. Nas palavras memoráveis de Christopher Small, “Não existe isso de música”. A música, em outras palavras, não é estática ou uniforme, nem é uma “coisa” – não é uma entidade ou um objeto. É, antes, um modo de ação humana, uma *prática humana tremendamente diversa*. A maioria de nossas afirmações sobre “a” natureza e valor da

música, então, são enganosas – porque a música não tem uma “natureza” única e nenhum “valor” único, invariável ou intrínseco (“estético” ou outro diferente). As práticas musicais são plurais e diversas; e assim são suas naturezas e valores. (BOWMAN, 2020, p. 165, grifos do autor, tradução livre<sup>37</sup>)

Notemos a equiparação estabelecida pelo autor entre as perspectivas conservatoriais e aquelas voltadas para uma educação estética. Ambas são fortemente problematizadas, em prol da superação de paradigmas homogeneizadores (*Futuro I*, nos termos de nosso capítulo anterior) e da promoção de novos e desejáveis horizontes formativos – horizontes esses nos quais, ao que parece, isso a que chamamos “música” não pode sequer ser definido, tornando-se uma sucessão inatingível de *práticas humanas* localizadas e incomensuráveis. Essa sensação de que estamos diante de um impasse entre dois extremos – ou nos apegamos a tradições a-históricas e irremediavelmente etnocêntricas, ou nos rendemos a uma multiplicidade fluida, incompatível com o estabelecimento de seleções, progressões e de critérios quaisquer de distinção (artística, estética, expressiva, epistêmica...) – é recolocada diversas vezes ao longo do texto:

Práticas musicais são plurais e diversas; e assim o são suas naturezas e valores. Além disso, como as práticas musicais são fundamentalmente sociais, suas naturezas e valores são continuamente contestadas e mutáveis [...]. Crucial para uma compreensão adequada da *música*, então, é a consciência tanto de sua multiplicidade radical quanto de sua fluidez. Alunos tecnicamente induzidos em uma tradição musical única não desenvolvem essa consciência, e relatos da música que não reconheçam essa multiplicidade e fluidez são simplesmente inadequados. As *práticas musicais vivas* não consistem em conjuntos únicos e imutáveis de convenções, significados e valores. (BOWMAN, 2020, p. 165, grifos do autor, tradução livre<sup>38</sup>)

Mas quais as bases para a equiparação acima mencionada? O que leva a que *tecnicismo* e *educação estética* sejam considerados males igualmente deletérios? Para Bowman, ambas as perspectivas supõem, à sua maneira, formas mais aprofundadas de conhecimento e de

---

<sup>37</sup> No original: “Music is not the uniform, unified affair assumed by aesthetic philosophy or the conservatory model: it is far more plural and diverse than these accounts allow. There are very few claims we can make defensibly for music *as a whole* – for all music, everywhere, for all times. Music is not an “it,” we might say, but a “them” – a tremendously broad and disparate range of human undertakings, often with relatively little in common. The notion of a singular, unified domain of “music,” then, is a trouble-making abstraction that seeks to bring together under one label human actions that differ from each other, often in profound ways. In Christopher Small’s memorable words, “There is no such thing as music.” Music, in other words, is not static or uniform, nor is it a “thing” – it is not an entity or an object. It is, rather, a mode of human action, a tremendously *diverse human practice*. Most of our claims about “the” nature and value of music, then, are misleading – because music has no single “nature” and no single, invariant, or intrinsic “value” (“aesthetic” or otherwise). Musical practices are plural and diverse; and so are their natures and values.”

<sup>38</sup> No original: “Musical practices are plural and diverse; and so are their natures and values. Moreover, because musical practices are fundamentally social, their natures and values are continually contested and changing – at least this is true of musical practices that are *living, vital, and thriving*. Crucial to an adequate understanding of *music*, then, is awareness of both its radical multiplicity and its fluidity. Students technically inducted into a single musical tradition do not develop this awareness, and accounts of music that do not acknowledge this multiplicity and fluidity are simply inadequate. *Living musical practices* do not consist of single, unchanging sets of conventions, meanings, or values.”



apreciação artística. Em outras palavras: ambas focam nos conhecimentos em si – em sua necessária especificação, progressão, diferenciação... –, e ambas possuem implicitamente a ideia de que certas hierarquias e juízos de valor podem (e devem) ser estabelecidos. Por conseguinte, ambas são igualmente descartadas como “educação bancária”:

A noção de que o ensino de música e a educação musical são a mesma coisa envolve algumas suposições bastante dúbias e enganosas. Entre essas suposições errôneas está uma crença infeliz de que as únicas razões para ensinar música são desenvolver altos níveis de proficiência musical e transmitir tipos particulares de conhecimento musical. Vamos chamar isso de modelo conservatorial, para abreviar. Seu erro mais grave, penso eu, está em confundir treinamento com educação. Alternativamente, a abordagem conhecida como “educação estética” nos faria acreditar que a música consiste em “objetos estáticos” ou “obras”, criados pelos musicalmente dotados para consumo por (ou para a gratificação contemplativa de) audiências apreciativas. Sua falha mais básica está em seu foco em modos supostamente adequados de recepção e resposta musical. Em ambos os modelos de educação conservatorial e estética, no entanto, presume-se que o ensino eficaz consiste na transmissão eficiente do professor para o aluno das habilidades e conhecimentos que cada abordagem considera apropriados. (Freire, como vocês sabem bem, chamou isso de modelo “bancário”.) (BOWMAN, 2020, p. 163, tradução livre<sup>39</sup>)

O autor sublinha a perniciosa confusão entre ‘educação’ e ‘treino tecnicista’, bem como a ainda espalhada ideologia em torno de talentos inatos / individuais – ambos aspectos já problematizados anteriormente nesta tese no âmbito das perspectivas conservatoriais. À parte tais pontos, entretanto, uma pergunta poderia ser levantada: se a educação musical não tenciona “desenvolver altos níveis de proficiência musical”, “transmitir tipos específicos de conhecimento musical”, fomentar as capacidades apreciativas de obras historicamente relevantes, tampouco engajar o professor na “transmissão eficiente de habilidades e conhecimentos considerados adequados”, ela serve para quê? Qual o seu objetivo? Como buscaremos discutir no próximo capítulo, nossa hipótese é a de que, para o autor, tal como para uma significativa parcela dos trabalhos e documentos acessados, a educação musical deve se voltar para algo descolado das especificidades da música em si – de seus conhecimentos, seus procedimentos, das específicas formas de pensar / perceber / sentir / compreender que ela

---

<sup>39</sup> No original: “The notion that music teaching and music education are one and the same involves some rather dubious and misleading assumptions. Among these flawed assumptions is an unfortunate belief that the sole reasons for teaching music are to develop high levels of musical proficiency and to transmit particular kinds of musical knowledge. Let’s call this the conservatory model for short. Its most grievous mistake, I think, lies in mistaking training for education. Alternatively, the approach known as “aesthetic education” would have us believe that music consists of “aesthetic objects” or “works,” created by the musically gifted for consumption by (or for the contemplative gratification of) appreciative audiences. Its most basic flaw lies in its focus on supposedly proper modes of musical reception and response. In both the conservatory and aesthetic education models, however, effective teaching is presumed to consist in the efficient transmission from teacher to student of the skills and knowledge each approach deems appropriate. (Freire, as you know well, has called this the “banking” model.)”

proporciona aos sujeitos que se apropriam de suas ferramentas. A educação musical deve, em suma, voltar-se para algo maior, mais indefinido e holístico, o “*desenvolvimento humano*”.

De todo modo, cabe mencionar que o próprio autor, ainda que alinhando a sua posição a perspectivas culturalmente relativistas, faz questão de diferenciar um “relativismo responsável” daquilo que seria um indesejável “niilismo tolo”<sup>40</sup>. Comentando sobre como a pluralidade será sempre inerente à natureza e ao valor da música, pondera o autor:

“Muitos”, contudo, não significa “ilimitado”, tampouco poderá servir qualquer resposta antiga à pergunta do “por que [ensinar música]?”. Nada disso significa que nenhuma resposta é melhor do que outra, ou que respostas não precisam ser tentadas. Estou argumentando a partir de um relativismo responsável, não de um niilismo tolo. A educação musical deve intervir, cultivar e refinar, ainda que possa fazê-lo de variadas maneiras. Admitir contingência e pluralidade e relatividade – a validade de respostas diversas e divergentes à questão ‘Por que educação musical?’ – não alivia a nossa responsabilidade de debater e justificar por que fazemos o que fazemos, ou como nos propomos a fazê-lo. (BOWMAN, 1998, p. 15, tradução livre<sup>41</sup>)

Salientamos, nesse sentido, que em termos mais ampliados essa proposição de Bowman converge com o argumento central desta tese: a urgente necessidade de que, enquanto educadores e pesquisadores do campo, debatamos vivamente acerca daquilo que contará como *conhecimento* nos currículos escolares, alcançando consensos mínimos em torno de eixos estruturantes, de objetivos amplos e fundamentais, de habilidades e conceitos dados como essenciais.

Ocorre que a metáfora de uma educação *rizomática*, bastante aludida no conjunto de documentos acessados, parece apontar noutra direção. Nela, salienta-se a dimensão indefinida, contextual, plural, ou mesmo individual, da educação musical. Apreende-se, por vezes, a imagem de um conhecimento escolar imanente, constituído caso a caso, concebido nas interações didáticas, forjado a partir dos encontros e trocas particularmente estabelecidos pelos sujeitos em cada situação. No limite, cada um tem a *sua* concepção de música, vive e interage com a dimensão musical do *seu* jeito, cabendo aos educadores, pois, customizar concepções sempre renovadas de currículo e formação:

Poderíamos agora também recorrer à imagem do rizoma em seu emaranhado de fios, como forma de entender a produção de conhecimento em sala de aula, lugar do

---

<sup>40</sup> Ainda que o texto ora aludido não faça parte do *corpus* central da presente pesquisa, julgamos pertinente mencioná-lo, mesmo que de passagem, tendo em vista situar melhor o pensamento do autor.

<sup>41</sup> No original: “‘Many’ does not mean ‘limitless’, however, nor will just any old response to the ‘why?’ question do. None of this means that no answer is better than another or that answers need not be attempted. I am arguing from a responsible relativism, not silly nihilism. Music education must intervene, cultivate, and refine, even though it can do so in a variety of ways. Conceding contingency and plurality and relativity – the validity of diverse and divergent answers to ‘Why music education?’ – does not alleviate our responsibility to debate and justify why we do what we do or how we propose to go about it.”

cotidiano curricular. Diferentemente da lógica de “decalcar” os modelos, importa “puxar” os fios e com eles tecer a rede do conhecimento, num jogo de conexões nesse emaranhado de fios. [...] O termo rizoma, tomado da botânica, refere-se a caules e raízes que se espalham em qualquer direção: a hera que cresce no muro, o gengibre (Deleuze; Guattari, 1995, p.18; Deleuze, 1992, p.37). Um dos princípios do rizoma é o de conexões e multiplicidade. Rizoma é por onde passeio para produzir territórios [...]. [...] esse jogo-cartografia na produção de conhecimento é sempre singular e não há livros de receita sobre uma fórmula ideal, mas uma atitude de invenção e potência de problematização de professores e estudantes nas situações de ensino e aprendizagem. (SANTOS, 2015, p. 115-116)

Como qualquer conexão é possível em um rizoma, seria equivocado pensar em homogeneidade, pois aquilo que parece ser simples remete a muitos pontos diferentes. [...] Refletir dessa maneira acerca da educação musical pode parecer caótico, todavia, ao pensar, por exemplo, que cada pessoa define e entende música de um modo distinto, não seria equivocado retratá-la, em seu processo de ensino, também de uma maneira heterogênea. Para alguns, a música é um fenômeno contemplativo, para outros serve para a dança, para celebrações religiosas, como plano de fundo, como trilha sonora etc. Cada um compreende a música segundo a função que atribui a ela. Falando em heterogêneses de compreensões, não há como excluir a observação de que os sujeitos da educação também são heterogêneos. Em uma sala de aula, por exemplo, cada aluno terá individualidades e processos de aprendizagem diferentes. Nessa mesma linha de reflexão, pelo fato de as pessoas serem seres heterogêneos, suas escolhas musicais, possivelmente, não serão as mesmas. [...] pode-se afirmar que cada situação na qual se dá a aprendizagem musical tem suas particularidades, portanto, não existiria uma maneira certa e universal de ensinar música, mas muitas e diferentes maneiras de conduzir tal situação. (FERREIRA, 2015, não paginado)

São aparentemente ilimitadas as possibilidades de interação entre as múltiplas ‘músicas’ e as múltiplas ‘educações’ localmente enraizadas, levando a uma dinâmica de alterações e rupturas ininterruptas, a lampejos de conceitos que não preexistem, mas que se fazem *nas* relações. Fica-se, por vezes, com a sensação de que não se trata nem de *enfraquecer* ou *borrar* as fronteiras entre o conhecimento especializado e a experiência: trata-se, sim, de implodir tal distinção, e montar um currículo ‘descolonizado’ que reflita, nos mais diversos graus, conformações e feições, as inúmeras formas de compreensão, organização, sistematização e aprendizagem musical verificáveis socialmente em cada contexto, em cada grupo cultural... Inexistência de hierarquias, multiplicidade (infinidade?) de caminhos, indefinição preliminar de percursos e rotas, conformações curriculares sempre abertas, singulares, bem como ausência de eixos dados como fundamentais: esses são alguns dos indícios que nos levaram a discernir alguma espécie de *ênfase na não especificação dos conhecimentos* – indícios estes que, aludidos em número expressivo de trabalhos e apresentando as mais distintas intensidades e colorações, parecem constituir relevante tendência dentro das linhas de argumentação do campo.

No que se refere às imagens evocadas pelo rizoma, sua contribuição para a educação musical estaria na possibilidade de pensar o processo de aprendizagem como brotamentos que podem ramificar-se em qualquer ponto, excluindo a necessidade de

existência de uma base fixa na qual se deva firmar o percurso de ensino. Infere-se, também, que a existência de hierarquias não condiz com a educação musical rizomática, mesmo porque, nessa linha de pensamento o processo de ensino e aprendizagem é um sistema que se sustenta mutuamente, crescendo de modo horizontal e ocupando espaço de maneira a estar sempre próximo ao terreno onde as situações acontecem, traçando seu próprio caminho ao construí-lo. (FERREIRA, 2015, não paginado)

É importante assinalar que entendo música como um fenômeno humano, feito por pessoas, para outras pessoas (Merriam, 1964), ocupando “dentro de cada grupo humano um importante espaço com significados, valores, usos e funções que a particularizam” (Queiroz, 2004, p. 101). Nesse sentido, música envolve e é envolvida por seres humanos, além de existir em sons, silêncios, texturas, movimentos e formas. [...] As referidas práticas abrigam e são potencializadas em múltiplos e diferenciados processos, contextos e formas de envolvimento dos seres humanos, considerando culturas diversas, bem como os seus processos de apropriação e transmissão. (BELLOCHIO, 2016, p. 11)

Trabalhar em planos abertos, com organizações curriculares dinâmicas, singulares, rizomáticas... [...]. A proposta menor koellreutteriana prioriza a singularidade, não apenas de cada aluno ou aluna, mas de cada grupo e de cada comunidade, com vias a criar significados efetivos por meio da experiência musical. (BRITO, 2015, p. 22)

Uma escuta da multiplicidade remete a uma escuta rizomática, que não para de produzir entradas e conexões. Sem se restringir ao liso ou ao estriado, produz enquadramentos e também desenquadramentos. É “um caso de sistema aberto”: “O que Guattari e eu [Deleuze] chamamos de rizoma é precisamente um caso de sistema aberto. [...] um sistema é aberto quando os conceitos são relacionados a circunstâncias, e não mais a essências. [...] os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem” [...] (Deleuze, 1992, p. 45). Um dos princípios do rizoma é o de conexões e multiplicidade. Portanto, ao falar de escutas, pretende-se exercitar não apenas uma escuta habitual com seus enquadramentos (um exercício de reconhecimento), mas a proliferação de escutas, ao ser arrastado por sonoridades que nos levam a pensar [...]”. (SANTOS, 2015, p. 121-22)

Finalmente, destaco quão importante é buscar em outras áreas afins, como sociologia e etnomusicologia, pressupostos que fundamentem e ampliem as possibilidades da educação musical. Eis o desafio da área: reconhecer-se como parte de um contexto muito maior e, ainda assim, não menos essencial. Parafraseando Paulo Freire (2001), talvez a *grande questão da educação musical, sobretudo no que diz respeito à sua função sociocultural, não seja discutir o que ela pode ou não pode, mas, sim, refletir sobre onde pode, como pode, com quem pode, e quando pode*. (SOUZA, 2013, p. 61, grifo nosso)

Tais ideários podem assumir contornos particularmente intensos em trabalhos que abordam aprendizagens musicais mediadas por dispositivos de tecnologia digital. Conteúdos / conhecimentos podem ser estabelecidos a partir dos interesses dos alunos, e são sempre de relevância pontual: a cada projeto, a cada demanda, a cada situação e necessidade concretamente vividas, há de se buscar perceber *o que, como e por que* deve ser aprendido pelos

estudantes:

Em minha tese de doutorado (Cernev, 2015), desenvolvi uma metodologia em que, a cada situação de aprendizagem, os alunos eram instigados a escolher os conteúdos necessários para concretizar um objetivo proposto. Para o desenvolvimento da tarefa, eles buscavam analisar quais conhecimentos prévios eram necessários (tanto em relação à utilização das tecnologias quanto para o fazer musical), identificar e se envolver com seus colegas, compartilhar escolhas e respeitar as renúncias necessárias para um trabalho colaborativo entre os pares. [...] as aulas eram pautadas nos interesses gerados pelos próprios alunos, e a estratégia adotada foi a de fomentar os conhecimentos tecnológicos paulatinamente, a partir da necessidade que aparecia na própria atividade. [...] A cada novo aplicativo, as informações gerais eram apresentadas, e os interesses fomentavam a exploração, a explicação do uso dos materiais (digitais e musicais) e as necessidades de buscar coletivamente as informações necessárias para concluir as atividades propostas. Tal estratégia também foi adotada em relação aos conteúdos musicais. (CERNEV, 2018, p. 32-33)

Pedagogia aberta diz respeito a uma situação que é sempre imanente, uma pedagogia que se contrapõe ao ensino transmissivo, diretivo e prescritivo, com alto grau de controle e previsibilidade (Santos, 2017). Ainda segundo Santos, a pedagogia aberta diz de uma aprendizagem com “mestres [...] que sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (Deleuze, 2006, p. 48) e onde há “criação, geração de diferenças” (Gallo, 2003, p. 8). No curso deste ensaio, ao nos referirmos a Terrien (2012, 2014), Chevallard (1991), Houssaye (1992), Brousseau (1988, 2011) e Lopes (1999), nos colocaremos ante uma pedagogia aberta, visto que os autores defendem *um sistema de interações na situação didática, um conhecimento escolar constituído na trama de relações entre os sujeitos, redimensionado a partir da mediação desses protagonistas*, e Terrien enfatiza a articulação da educação musical com as tecnologias digitais através de um conjunto de ações e interações que emergem das situações de ensino-aprendizagem. (ARISTIDES; SANTOS, 2018, p. 92, grifos nossos)

Por vezes, abordagens semelhantes são adotadas no debate em torno da formação docente em música. A necessária diminuição da distância entre aquilo que se oferece em termos de formação e as demandas concretamente vivenciadas pelos professores em atuação na escola básica conduz à constatação de que “não há necessidades formativas absolutas”, i.e., conhecimentos (pedagógicos? didáticos? sociológicos? filosóficos? ...) de importância geral, comum, no que concerne à formação docente. Importa, sobretudo, formar um professor que saiba resolver as demandas da prática (daquela prática que está lá): cabe ao formador se ater aos desafios e questões postos pela realidade dada – mediando, assim, a formação de um professor hábil no manejo das singularidades de cada contexto, cada espaço formativo etc.:

Um dos desafios da formação do professor de música para a escola de educação básica é o de estabelecer relações entre as necessidades formativas profissionais com o objeto da formação e as questões pedagógicas relativas ao espaço escolar, que deriva de sua relação direta com a docência em seu espaço de desenvolvimento. Pesquisas sobre as necessidades formativas de professores destacam dois pontos fundamentais: a) na sua maioria, os estudos acerca das necessidades formativas têm sido realizados a partir de informações de formandos ou de quem já está em ação profissional, como

possibilidade de formação continuada; b) *ainda que sejam indicadas necessidades para a formação profissional, essas não são não transformáveis. "Não parece, pois, que se possa falar de necessidades absolutas. Elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças"* (Rodrigues; Esteves, 1993, p.13). [...] Assim, tomar as necessidades formativas repercute em ouvir os sujeitos em formação (e/ou já em atuação) e objetivar a realização de um processo formador que minimize as diferenças entre as necessidades/expectativas e as propostas de ensino na formação acadêmico-profissional de professores. (BELLOCHIO, 2016, p. 12-13, grifo nosso)

Na busca por identificar e compreender os elementos que moldam as identidades musicais, individuais e coletivas pertencentes aos alunos, busca-se estabelecer um trabalho musical mais consciente [...]. [Visa-se contribuir] para o processo de formação docente de estudantes da área de Educação Musical, vinculados ao projeto PIBID Música, além das intervenções que poderão ser realizadas para a adequação dos conteúdos da área de música na tentativa de promover uma ação educativa que contemple as identidades musicais na construção do currículo. [...] [Busca-se] uma investigação sobre como as intervenções de práticas pedagógicas musicais participantes podem influenciar a prática docente, na formação do professor, na identificação das heterogeneidades musicais, nas propostas de construção de ações e métodos de ensino que levem a um aprendizado musical mais focado na identidade musical dos adolescentes de forma harmoniosa com as demais diferenças presentes nos mesmos espaços. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, não paginado)

Ferreira Filho (2019) se alinha a tal perspectiva: estruturando a sua pesquisa em torno do debate contemporâneo sobre inovações educacionais, clama para que o currículo proporcionado ao futuro educador musical seja submetido a uma efetiva “contextualização sociocultural” (p. 3). E afirma:

Essas constatações nos levam a crer que se faz necessária uma verdadeira reinvenção curricular na UFCG, na busca por uma efetiva convergência entre os conteúdos, práticas e vivências educacionais oportunizadas na universidade e os saberes e demandas característicos das realidades docentes da área de música no contexto cultural no qual esses professores se inserem. (FERREIRA FILHO, 2019, p. 6)

Ao longo de seu trabalho, Ferreira Filho (2019) retoma um aspecto largamente manifesto nas paisagens da *indiferenciação*, qual seja, a intensa organicidade entre as ideias de inclusão cultural e de relevância social: um currículo culturalmente aberto e acolhedor é também um currículo baseado em conhecimentos e práticas que sejam *relevantes* frente às demandas locais. No limite, fica-se com a impressão de que tal relevância pode mesmo vir a ser o critério central a orientar o desenho curricular:

[...] nossa pesquisa tem constatado duas realidades que, muito embora possam parecer antagônicas a uma primeira vista, temos entendido como, na verdade, complementares: (a) Há conteúdos técnico-musicais e saberes pedagógicos que, muito embora possam apresentar um caráter essencialmente conservatorial, não são necessariamente incompatíveis com as demandas verificadas no contexto cultural local; (b) Por outro lado, há uma considerável gama de conhecimentos técnico-

musicais e caminhos pedagógicos não formalizados que possuem grande relevância no contexto cultural contemporâneo e que precisam ser incorporados às estruturas curriculares das Licenciaturas em Música. (FERREIRA FILHO, 2019, p. 5)

É rerepresentada a imagem de um embate entre práticas acadêmicas retrógradas, enrijecidas, e saberes culturalmente significativos. Segundo ele, a saída passaria pela submissão das primeiras aos segundos: o caminho parece ser colocar os conhecimentos especializados a reboque das necessidades e interesses do momento, adaptando-os conforme for necessário.

Na busca pela consolidação dos estudos musicais, [...] torna-se crucial que os futuros educadores musicais tenham oportunidades de formação que sejam contextualizadas com os cenários reais que encontrarão no cotidiano de sua ação educativa. Nesse contexto, a realidade não é tida simplesmente como “problemática”, mas, sobretudo, é assumida como preche de incontáveis possibilidades, pois acreditamos que, *no choque ideológico entre um determinado ideal acadêmico e a premência da realidade sociocultural, não é a realidade que tem que se adaptar ao que está cristalizado na academia, mas, sim, o contrário*: são as práticas acadêmicas que precisam ser revistas e reinventadas no intuito de abrirem um diálogo mais efetivo com as demandas legítimas da educação contemporânea, que se mostra extremamente dinâmica e multifacetada. (FERREIRA FILHO, 2019, p. 6-7, grifo nosso)

Almejando uma *reestruturação epistemológica inclusiva* dos cursos de formação docente, Santiago (2015) vislumbra a instauração de um ambiente multicultural e igualitário por meio de uma mudança de postura: superada a veneração conservatorial às tradições europeias, urge que todas as formas de conhecimento sejam consideradas equivalentes:

Por fim, é necessário também uma nova reflexão sobre o que é Música, pois uma “concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural” (PENNA, 2008, p.90) [...]. Se excluirmos o caráter estético eurocêntrico, teremos todas as formas de Música no mesmo patamar e sem as hierarquizações culturais, e assim Educação musical se modificará e o nosso alunado se sentirá mais representado nos currículos. O multiculturalismo nas nossas salas de aula, portanto, nascerá de uma nova postura das nossas faculdades no que se refere à formação de professores de Música. (SANTIAGO, 2015, não paginado)

Já Nunes (2019) nos lembra que, também no âmbito da formação do futuro educador musical, a construção do conhecimento é algo que ocorre *no sujeito*: o conhecimento não é um *outro* dotado de existência objetiva, mas, sim, algo internamente forjado por indivíduos sempre singulares:

[...] o currículo é, sobretudo, um documento de identidade (SILVA, 2017), e pode ser compreendido como linguagem constituído de relações de saber/poder/subjetividade com vontade de verdade (CORAZZA, 2002a). Assim, diante desse entendimento, percebi que, no contexto da formação inicial, o que estava em jogo na produção do currículo era a construção das identidades profissionais das/os licenciandas/os enquanto sujeitos da educação musical. Outro ponto importante que esses movimentos

teóricos [pós-estruturalista e pós-moderno] trouxeram é o entendimento de que um objeto científico é, antes, um produto do sujeito, ou seja, a construção do conhecimento compreende um processo singular e intrínseco a ele. Como enfatizou Larrosa (1994), o objeto é o duplo do sujeito. (NUNES, 2019, p. 3)

O que torna o debate acerca da formação docente perfeitamente alinhado às acepções epistemológicas sobre as quase vimos comentando:

A produção do conhecimento como processo de significação e construção social torna a formação inicial de professoras/es de música mais aberta, singular, significativa, contingente e histórica, e nos permite pensar uma educação musical inclusiva, contemplando, efetivamente, a diversidade cultural. (NUNES, 2019, p. 6)

Mencionamos, no capítulo anterior, a grande influência exercida atualmente, tanto no Brasil quanto em Portugal, pelos escritos da pesquisadora inglesa Lucy Green. As pesquisas de Green dedicam-se vigorosamente à superação de práticas enrijecidas e anacrônicas e à promoção de experiências musicais instigantes e significativas para os jovens – o que é promovido, sobretudo, por meio da incorporação de estratégias oriundas das experiências de músicos populares. Ocorre que a forma como são lidas as ideias da autora acaba por vezes conduzindo os pesquisadores, ao que nos parece, a essas paisagens epistemológicas marcadas por *indiferenciações* e por *não especificações* de conhecimentos musicais. Vejamos, por exemplo, a leitura de Souza (2013) acerca da conhecida distinção estabelecida por Green entre significados *inerentes* e *delineados*:

[...] Green (1997) destaca dois tipos de significados implícitos em nossas relações com a música: o inerente e o delineado. O primeiro corresponde aos sons da música, aos seus efeitos físicos, ou seja, à organização coerente dos materiais sonoros que compõem uma determinada música e que podem ser percebidos racionalmente pelo ouvinte. Assim, a caracterização dos instrumentos, o senso rítmico, as partes semelhantes e diferentes, são assimiladas, em geral, mediante relações musicais anteriores. [...]. Já o significado musical delineado constitui aquele que não se refere aos materiais sonoros propriamente, mas incorporam elementos socialmente construídos, a partir de nossas experiências e relações extramusicais. Quando ouvimos uma peça musical, por exemplo, talvez nos coloquemos “a pensar sobre o que os intérpretes estejam vestindo, sobre quem escuta essa música, sobre o que nós estávamos fazendo na última vez que a escutamos” (Green, 1997, p. 29). (SOUZA, 2013, p. 58)

A autora expõe o cerne do argumento de Green (2005): de modo sucinto, todas as experiências musicais envolvem o entrelaçamento de duas dimensões, uma vinculada aos sons em si, a suas propriedades físicas, materiais, tangíveis (significados inerentes), e outra vinculada a delineações de fundo social e cultural construídas a partir das vivências e trajetórias de cada ouvinte e/ou intérprete – suas memórias musicais e afetivas, sua história de vida, o ambiente



onde acontece a experiência musical em questão etc. (significados delineados). Contudo, na sequência do excerto acima, Souza (2013) apresenta quais seriam as decorrências desse binômio *inerente / delineado* identificado por Green:

A exposição desses dois tipos de significados [inerente e delineado] justifica-se, no contexto da cultura de massa, uma vez que uma ou outra delimitação sempre ocorrerá quando ouvirmos música. *Sendo assim, os argumentos quanto a determinada música ser “boa” ou “ruim” são substituídos pelos sentidos reais que cada indivíduo atribui a ela, a partir de relações socialmente construídas em variadas instâncias.* Como salienta Nettl (1992 *apud* Queiroz, 2010, p. 118), "Cada povo tem seu próprio sistema musical, o qual reflete e expressa os valores fundamentais e as estruturas culturais de sua sociedade. *Músicas são incomensuráveis, e nós não poderíamos afirmar que uma música é, intrinsecamente, melhor que outra*". (SOUZA, 2013, p. 58, grifos nossos)

Como podemos ver, o ponto teórico de Green é acionado de tal modo que deságua, também aqui, nos mares da *indiferenciação*: no enfraquecimento de quaisquer classificações [DI: C-] entre estilos, tradições, repertórios etc. e, por conseguinte, no pleno relativismo cultural.

Esse tipo de incorporação de conceitos e concepções originalmente propostos por Lucy Green pode, em matizes e intensidades variáveis, ser observado em diversos trabalhos: dado que ambas as dimensões (*inerentes e delineadas*) devem ser consideradas, elas passam a ser vistas de modo quase indistinto – ou, pelo menos, tal distinção parece perder a sua relevância para o educador musical enquanto critério balizador de seu trabalho. Dito de outro modo: atributos propriamente *musicais / sonoros* e delimitações vinculadas ao contexto sociocultural mais amplo (memórias afetivas, laços comunitários, valores político-ideológicos carregados pelas peças musicais etc.) passam a ser vistos de modo praticamente equivalente em termos de importância curricular, com tais delimitações recebendo, não raro, maior peso na avaliação dos autores. Como afirma a professora que tomou parte do estudo de Beineke (2015), “Eles [os alunos] têm conhecimento prévio que eles trazem pra sala de aula. E esse conhecimento é afetivo, é musical, é do mundo. É tudo ali, ao mesmo tempo, não é só musical. (Madalena)” (BEINEKE, 2015, p. 52). Colocações semelhantes são destacadas noutros trabalhos:

Sobre os elementos que constituem as composições, as crianças citaram elementos musicais e extramusicais, sem fazer distinção ou julgamento de valor entre eles. Som, instrumentos, voz, ritmo, rima, letra, mensagem, amizade, vontade, expressão, pontuação, refrão, dança, ser legal e divertida. Para Taís: “Tem que ter expressão, tem que vir do coração, principalmente tem que ter a letra”. (VISNADI; BEINEKE, 2016, p. 76)

Para elas [as crianças], o valor atribuído a uma composição não implica apenas os elementos sonoros que a constituem, mas também todo o entorno que permeia a ação de compor. A amizade entre os parceiros foi citada pelas crianças como parte constituinte da composição. Elas consideram que a confiança e o respeito entre os

integrantes do grupo são indispensáveis para que a composição fique “boa”. “A gente procura sempre ter mais amigos por perto, porque, sempre que tem um pouco de amizade, a música sempre fica boa!” (Gabriele). (Ibidem, p. 77)

Nenhuma dessas instâncias [educacionais formais, tais como escolas de música, universidades etc.], todavia, cuida de uma competência estética, isto é, lembrança, reconhecimento, distinção de sons musicais, assim como suas conotações e funções culturalmente específicas. Esta, que seria "a mais popular forma de competência musical" (TAGG, 2011, p. 10), está geralmente ausente das instituições de ensino. [...] uma educação musical abrangente e socialmente significativa deveria levar em consideração todos os aspectos da organização da prática musical (produção, distribuição e consumo), bem como todos os aspectos do significado musical. (PEREIRA, 2014, p. 96-97)

Ponso (2011) amplia a concepção de música que as crianças têm para além de aspectos musicais. Estudando os modos de agir e pensar sobre a música de um grupo de crianças, considera que tais entendimentos são desenvolvidos por meio de suas interações dentro e fora da escola. [...] Ainda para Ponso (2011), a concepção musical de cada criança está incorporada ao seu dia a dia: no jeito de falar sobre a música, nas danças, como fala de música em sua religião, na prática musical em casa e, aqui incluo, nas suas relações com as mídias. (ALMEIDA; LOURO, 2016, p. 75-76)

Frente às finalidades assumidas pela educação musical na contemporaneidade, Pereira (2015) propõe uma discussão acerca dos conteúdos musicais comumente presentes em coleções de livros didáticos – conteúdos que tendem a demonstrar forte grau de permanência em diferentes tempos e espaços, como se fossem inquestionáveis, naturais. Em sua discussão, o autor desenvolve o roteiro das *críticas ao conservatorial*, problematizando aspectos diversos e fundamentais: conteúdos tomados *a priori* e naturalizados, procedimentos tecnicistas e mecanicistas, a canonização da tradição erudita europeia, a sobrevalorização das dimensões teóricas e da música escrita, a ênfase na técnica virtuosística e num suposto talento individual. Diante de tal quadro, o diagnóstico crítico do autor parece enveredar por certa indiferenciação entre o *inerente* e o *delineado* – estes assumindo importância relativamente equivalente no âmbito dos processos de escolarização e de seus propósitos formativos. A esse respeito, o autor esclarece: seu ponto não é conceituar o mundo, conceituar a experiência ou, dito de modo inverso, contextualizar os conceitos e teorias forjados no âmbito da disciplina – i.e., analisar e compreender as relações e repertórios musicais do dia a dia a partir de categorias formais, abstratas, especializadas; trata-se, ao que parece, de apreender tais repertórios tal como são apreendidos *no dia a dia*, com as múltiplas categorias, sintaxes e/ou formas de compreensão e sistematização não escolares, culturalmente localizadas. Essa, sim, seria – no enfrentamento ao paradigma conservatorial – uma postura pedagógica emancipadora e progressista:

A hipótese sobre a qual pretendemos nos debruçar é a de que há pouca variação na seleção curricular, indicando padrões de permanência nos currículos [...]. Dessa forma, a seleção curricular estaria priorizando significados inerentes da música (suas relações intra e intersônicas) e deixando em segundo plano suas delimitações (as relações que as pessoas estabelecem com a música). Nesta perspectiva, sem tomar as relações das pessoas com música como objetos de ensino e reflexão, como conteúdos curriculares, não seria possível alcançar a finalidade educacional proposta por Kater (2012) em sua plenitude. *Note que não se trata apenas de contextualizar a altura ou o timbre com a música que os alunos ouvem em seu dia a dia, o que se caracterizaria como parte da metodologia de ensino, mas, essencialmente de discutir as relações estabelecidas pelos diferentes grupos sociais com os diferentes tipos de música nas diferentes sociedades ao longo do tempo.* (PEREIRA, 2015, não paginado, grifo nosso)

Segundo o autor, uma reflexão aprofundada sobre os mecanismos tradicionais de construção curricular – ou seja, sobre conformações curriculares instituídas de acordo com o *Futuro I* (YOUNG; MULLER, 2016) levaria, mesmo, ao questionamento da própria necessidade de quaisquer seleções / prescrições:

Qual a seleção de conteúdos [atualmente] proposta? E quais métodos e técnicas estão sendo selecionados para o processo de ensino aprendizagem? [...]. É preciso discutir de maneira mais aprofundada as concepções de currículo que estão sendo desenhadas a partir dos livros didáticos adotados no país, de maneira a revelar quais concepções ideológicas estão guiando esta seleção e quais diálogos têm-se estabelecido com as finalidades educacionais propostas para a música na escola regular hoje. Dessa discussão pode-se partir, também, para questionamentos da necessidade ou não de se definir um currículo para a educação musical escolar, diante da diversidade musical (e, portanto, cultural) do país. (PEREIRA, 2015, não paginado)

Nessa mesma perspectiva, e buscando inspirações no projeto *Musical Futures* (o qual, implantado inicialmente em escolas do Reino Unido, tem em Lucy Green uma de suas idealizadoras), Zanolli e Neto (2016) lamentam quando a educação musical confere primazia à transmissão / aquisição de certos “conteúdos musicais específicos”, em detrimento das condições socioculturais e das histórias de vida em termos mais holísticos. Candusso e colaboradores (2019), por seu turno, realçam aspectos ligados ao contexto e às tensões sociopolíticas (identidades, representatividades etc.), o que os leva a também lastimar o foco pedagógico em aspectos “meramente musicais”:

O MF [Musical Futures] situa sua abordagem dentro da área da sociologia da educação musical. De maneira ampla, “a abordagem sociocultural da Educação Musical se assenta sobre as ideias do relativismo cultural e sobre a ideia das músicas como construções socioculturais” e essa “relativização implica que os processos e os produtos culturais só podem ser compreendidos se considerados no seu contexto de produção sociocultural” (ARROYO, 2002: 19-20). [...] Parafrazeando Christopher Small, Souza (2003: 74) afirma que *a organização escolar, de modo geral, tem enfatizado o conhecimento transmitido e adquirido de conteúdos específicos, hierarquizados e apresentados como fundamentais na formação de seus alunos, não*

*contemplando a história de vida do aluno.* (ZANOTELLI; NETO, 2016, não paginado, grifo nosso)

Desde a virada do século XXI, estudos sobre diversidade musical e cultural se tornaram foco de muitos trabalhos acadêmicos na área de educação musical. [...] Constata-se [contudo] que muitas vezes as músicas das culturas brasileiras são usadas principalmente tendo em vista *aspectos meramente musicais, como parâmetros do som, uma melodia, um ritmo*, não abordando os aspectos socioculturais de onde aquela música ou manifestação cultural se deu, o que representa para sua comunidade, quais são os princípios filosóficos subjacentes (CANDUSSO, 2017). (CANDUSSO *et al.*, 2019, não paginado, grifo nosso)

Excertos como os acima mencionados expressam uma das interfaces que mais nos instigaram ao longo do processo de organização e interpretação dos dados, qual seja, a interface entre as categorias *indiferenciação dos conhecimentos e desenvolvimento humano*. Conforme discutiremos mais detidamente no próximo capítulo, a educação musical deixa amiúde de ser considerada como um ato propriamente pedagógico: torna-se um ato sociopolítico, emancipatório, voltado a dimensões ‘humanas’ em termos mais ampliados – diluindo, nesse movimento, as diferenciações, progressões e especificidades de seus conhecimentos, procedimentos e processos formativos.

A postura contra-hegemônica e decolonial adotada [...] aponta avanços e caminhos que nos ajudarão a construir um novo referencial teórico e epistemológico validando todos e outros saberes. É preciso considerar que o papel do ensino de música ir além do conteúdo musical, e que, portanto, é uma ação crítico-política em discussão, é contextualização histórico-sócio-cultural e compreensão crítica de suas origens. (SANTOS, 2019, não paginado).

Uma das possíveis decorrências de todo o quadro acima delineado é o refrão bastante entoadado nos documentos analisados: a educação musical escolar deve se guiar sobretudo pelos significados e formas simbólicas de relacionamento com a música que são contextualizadas, socialmente localizadas, fruto das interações estabelecidas nos mais diversos contextos. Afirmarções que apontam, portanto, para uma não prescrição curricular, dado que tais experiências – e as incontáveis ‘identidades’ a elas associadas – sempre se calcam no local, no cultural, nas vivências particulares a cada grupo / cada comunidade / cada família / cada indivíduo etc. Destarte, em música e em cultura não se avalia, não se critica, não se estabelecem critérios, não se hierarquiza – a não ser que estejamos envoltos pelo manto conservatorial...

Deixemos claro que nossa apropriação da obra de Lucy Green é ainda bastante incipiente e limitada. Contudo, certas passagens de seus escritos nos levam a elucubrar se deles podemos, de fato, deduzir uma paisagem formativa assim tão volátil e difusa. É inegável que o

pano de fundo da discussão proposta por Green (2005) é a inadiável superação de uma musicologia excessivamente formalista, centrada no repertório erudito ocidental e desatenta (quando não deliberadamente excludente e preconceituosa) em relação às plurais condições sociais de produção e consumo da música na contemporaneidade. Todavia, ela parece deixar claro que, se não devemos mais conferir uma autonomia total e absoluta ao “texto” musical em si, nem por isso tal autonomia deve ser negligenciada: os atributos dos sons, as propriedades dos materiais musicais *em si* têm a sua importância e devem, sim, ser cuidadosamente consideradas:

Mas devemos ter cuidado para não guinar demasiadamente na direção oposta. Considerar o discurso e o uso que circundam a música sem levar em conta as formas nas quais o texto musical é organizado pode nos levar a ignorar completamente a qualidade do próprio objeto de consideração, de modo que, no final, comida ou roupas poderiam estar no centro da discussão, ao invés da música com suas próprias propriedades peculiares. (GREEN, 2006, p. 78, tradução livre<sup>42</sup>)

Nesse sentido é que Green (2006) se propõe a oferecer uma teoria que integre dialeticamente os significados *inerentes* (o texto musical e seus atributos) e os delineados (o contexto sociocultural da experiência musical). Se não cabe mais, tal como na musicologia do século passado, atermo-nos somente aos primeiros, parece igualmente claro que, para a autora, os segundos não dão conta daquilo que compete ao educador musical. A autora afirma que, graças justamente aos aspectos *inerentes*, experiências musicais podem atravessar culturas, tempos e espaços: podem atingir sujeitos localizados em contextos mais ou menos distantes – sendo que os choques e estranhamentos potencialmente advindos daí constituiriam uma das maiores potências da experiência musical. Para a nossa discussão aqui, importa, sobretudo, a sua inequívoca posição diante de diagnósticos que recaem numa quase absoluta ausência de parâmetros:

[...] é apenas porque a música de fato mantém algum nível de autonomia em relação aos contextos sociais que ela pode existir. *A música não pode ser qualquer coisa que as pessoas digam que ela é. Qualquer tentativa de sugerir que ela pode, e assim de negar completamente a sua autonomia, termina ironicamente como uma posição de idealismo* (que é a própria acusação feita aos defensores da autonomia, mas por razões diferentes!). Pois pressupõe que a música não possui propriedades objetivas, que seus materiais são imateriais, por assim dizer, *como se a música pudesse ser feita a partir de absolutamente qualquer material, organizada de qualquer maneira, e ainda ser considerada como música*. É em parte porque não podemos ver ou tocar a música que muitas vezes ela é vista desta forma; mas a música é naturalmente um objeto como

---

<sup>42</sup> No original: “But we must be careful not to swing too far in the opposite direction. To consider the discourse and use surrounding music without taking into account the ways in which the musical text is organized, can altogether miss out the quality of the very object of consideration, so that in the end it could be food or clothes that are under discussion, rather than music with its own peculiar properties.”

qualquer outro objeto no mundo, fugaz talvez, mas, mesmo assim, material. (GREEN, 2006, p. 90-91, grifos nossos, tradução livre<sup>43</sup>)

Vale destacar que colocações mais valorizadoras dos atributos dos materiais musicais em si podem certamente ser encontradas no conjunto de documentos acessados, ainda que de modo bastante mais localizado e disperso – veja-se, por exemplo, o incisivo alerta feito por Freitas (2016, não paginado, grifos nossos):

O aluno deve ser capaz de entender que a especificidade das linguagens musicais são partes de um todo, no qual atuam um conjunto de forças extramusicais. É da natureza da música estabelecer íntimas relações com muitos aspectos da atividade humana. Uma obra de arte tem uma função dentro de determinado sistema de valores. *Porém, é preciso que o professor de música saiba inserir a música neste contexto maior sem que isso represente uma ameaça à autonomia de sua área. [...] O que deve ser evitado, acrescentamos, é que se perca a centralidade do fato musical nas discussões e análises.* As outras disciplinas devem vir em auxílio ao entendimento das estruturas da linguagem musical. A natural vocação interdisciplinar da música não deve servir de pretexto para aprofundamentos de questões paralelas, ao menos dentro do contexto de uma educação musical institucionalizada. *Caso contrário, continuaríamos a fortalecer dicotomias: por um lado, uma educação musical fortemente associada à especificidade de uma linguagem, por outro, uma área mais voltada ao “mundo” da música que à música de fato.*

De todo modo, trata-se de uma abordagem muito mais diluída no campo. Numa mirada mais ampla e geral sobre os dados, esse tipo de entendimento que diferencia e valoriza a autonomia do fato musical, distinguindo o que efetivamente concerne aos estudos da linguagem (seus conteúdos e conceitos especializados, seus modos próprios de articulação, seus procedimentos e formas de sistematização) daquilo que envolve o mais amplo “mundo” da música, é claramente minoritário: ao fim e ao cabo, é forçoso reconhecer que a leitura dos artigos aponta muito mais para a instituição de aulas *com* música do que para aulas *de* música...

### **3.5. Diferenciações e indiferenciações nos documentos emitidos pelas associações coletivas do campo**

O modo como organizamos a discussão acima, apresentando os traços de *diferenciação*, *indiferenciação* e *não especificação* em sequência – i.e., esquematizando, separando e

---

<sup>43</sup> No original: “[...] it is only because music does indeed retain some level of autonomy from social contexts that it can exist at all. Music cannot be whatever people say it is. Any attempt to suggest that it can be, and thus to altogether deny its autonomy, ironically ends up as a position of idealism (which is the very accusation levelled at the autonomists, but for different reasons!). For it presupposes that music has no objective properties, that its materials are immaterial, so to speak, as if music could be made out of any material whatsoever, organized in any way, and still be counted as music. It is partly because we cannot see or touch music, that it is often regarded in such a light; but music is of course an object like any other object in the world, fleeting perhaps, but nonetheless material.”

quantificando os seus excertos –, pode fornecer uma visão equivocada: a de que a realidade expressa pelos dados pode ser encontrada dessa forma, ou seja, coerentemente organizada em torno de parâmetros estáticos, facilmente perceptível em suas diferentes colorações pedagógico-curriculares, e carente de contradições, ambiguidades e movimentos. Os breves comentários que faremos a seguir, em torno dos documentos emitidos pelas associações acadêmico-profissionais do campo<sup>44</sup>, buscam desfazer essa possível impressão.

Os dados de uma pesquisa não se dispõem a ser prontamente lidos e ordenados, e comumente não se encaixam passivamente em caixinhas categorizadoras pré-determinadas. Urge tentar perceber como as suas diversas linhas de força apresentam tensões e contradições subjacentes, podendo, ainda, sofrer alterações e movimentos com o passar do tempo. É com esse olhar, pois – ao invés de simplesmente retomar e reforçar aspectos já esboçados anteriormente ao longo do capítulo –, que teceremos breves considerações sobre os mencionados documentos.

O documento intitulado *Comentários sobre a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio* (ABEM, 2018) se baseia em discussões promovidas em Fórum Especial da Associação. Diversos aspectos são levantados, dentre os quais: 1) a falta de legitimidade da BNCC/EM: gestada num contexto de ruptura política – queda da Presidenta Dilma –, e desprovida de quaisquer vínculos com a versão anterior e com toda a discussão pública que vinha sendo feita anteriormente. Uma ruptura política que se expressa, outrossim, como ruptura curricular; 2) o caráter fragmentado da proposta, expressando a fragmentação da própria educação básica. A publicação em separado, para os distintos níveis de formação, de documentos normativos diferentes e carentes de comunicação entre si – um para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, outro para o Ensino Médio – solapa a própria noção de um pretense conjunto orgânico, contínuo e progressivo de aprendizagens, preconizado na LDB nº 9394/96; quadro que fica ainda mais grave pelo fato de a BNCC/EM praticamente desconsiderar as linguagens artísticas e seu papel na formação dos jovens; 3) certa convergência entre a BNCC/EM e os documentos e proposições que guiaram a Reforma do Ensino Médio, ocorrida pouco antes: ambos os processos são discutidos e criticados conjuntamente; 4) o nítido enxugamento / empobrecimento curricular, dado que o documento normativo prevê apenas Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

---

<sup>44</sup> O conjunto de documentos selecionados para a leitura integral e análise se encontra discriminado na *Introdução* deste estudo, p. 19-20.

Nesse ponto, o texto emitido pela ABEM elabora uma forte crítica a esse enxugamento curricular: faz a defesa do *ensino*, crítica que itinerários formativos fiquem totalmente à mercê das condições e decisões locais de cada escola / localidade, e defende saberes historicamente construídos e sistematizados no âmbito das disciplinas escolares – e, dentre essas, das Artes em específico:

O aluno – jovem e adulto – é tratado como sujeito de aprendizagem sem ensino, numa instituição em que, como dispõe a LDB, a educação acontece fundamentalmente por meio do ensino. A responsabilidade passa a ser toda do aluno, que terá que aprender e se desenvolver plena e integralmente por conta própria. O que “[e]stá em jogo” não é “a recriação da escola (BRASIL, 2018, p. 462), mas a destruição da escola, o fim da ideia de escola de educação básica. Deixar que as escolas definam os “itinerários formativos” (BRASIL, 2018, p. 467) a serem trilhados por seus alunos, considerando a desigualdade que nos envergonha como nação e as precárias condições de muitas de nossas instituições públicas de ensino, bem como a situação de precarização e desprofissionalização do trabalho docente, é colocar em risco a formação básica, definida em lei, da maioria da nossa população. (ABEM, 2018, p. 4)

As habilidades [propostas pela BNCC/EM], por sua vez, como já dito, não se constroem em relação aos *componentes curriculares*, não se definem a partir do *conhecimento que a eles dá forma e consistência*. Além disso, são bastante ambiciosas. Como se espera que seja possível “Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética” (BRASIL, 2018, p. 485); “Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade” (BRASIL, 2018, p. 488); ou “Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade” (BRASIL, 2018, p. 488) sem que *saberes específicos das linguagens* sejam desenvolvidos ao longo de todo o ensino médio? (ABEM, 2018, p. 6, grifos nossos)

Tais falas, ao darem ênfase a “patrimônios artísticos e culturais”, a “saberes específicos das linguagens artísticas”, a “conhecimentos que dão forma e consistência aos componentes curriculares”, destoam significativamente do tom adotado em documentos anteriores que também versavam sobre a implementação de uma base nacional comum: seja em suas *Proposições* iniciais (ABEM, 2016a), seja no primeiro *Parecer* emitido pela associação (DELBEN, 2016), a música é apresentada, sobretudo, como ‘práxis’, i.e., como amálgama de práticas e saberes localmente forjados e vividos, os quais adquirem valor e relevância no âmbito de contextos específicos, de condições sempre plurais etc.

De volta aos *Comentários* emitidos em 2018 (ABEM, 2018), outra passagem parece igualmente alinhar-se às noções de *diferenciação* e de *clareza curricular*, tal como os excertos acima destacados:



Diz-se ainda que “a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 15), mas, o que se realiza é a eliminação do conhecimento produzido pela humanidade e organizado historicamente pela sociedade. No documento, as competências, que não as vinculadas à Língua Portuguesa e à Matemática, são esvaziadas de conteúdo, porque não fazem referência às “especificidades e saberes próprios historicamente construídos” (BRASIL, 2018, p. 32) pelas diferentes áreas de conhecimento. As consequências desse esvaziamento serão nefastas, tendo em vista, ainda, que “a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). (ABEM, 2018, p. 4-5)

Tal passagem tem como pano de fundo, no âmbito do documento ora analisado, a dura constatação de que as aprendizagens musicais – suas habilidades, conceitos, conteúdos e processos específicos – praticamente desapareceram da BNCC/EM: a terceira versão do documento, forjada num contexto de golpe parlamentar, solapa de vez qualquer presença mais substantiva da formação artística e musical na escola básica. Como afirma a Associação,

O conjunto de aprendizagens que se apresenta, quando se somam ou se agrupam os documentos [BNCC/EI e EF; BNCC/EM], nada tem de orgânico e progressivo, porque o Ensino Médio não dá continuidade ao Ensino Fundamental, ao menos não na área de Linguagens e, mais especificamente, no componente Artes e suas linguagens específicas, linguagens estas previstas na LDB e simplesmente descartadas na BNCC-EM, já que as aprendizagens ditas essenciais se reduzem à Língua Portuguesa e Matemática. (p. 3)

Dá a hipótese aventada por esta pesquisa: de que o clamor por maior clareza e definição em termos de “conhecimentos historicamente produzidos e organizados pela sociedade” – ou seja, de que o deslocamento em direção a uma *mais forte classificação [DI: C+]* entre diferentes tipos de conhecimento e de aprendizagem musical – possui vínculos com essa percepção de que a área estaria, mais do que nunca, sob o risco de total alijamento da estruturação curricular oficial. Ainda acerca de tal constatação, afirma a Associação:

Os fundamentos pedagógicos da BNCC” (BRASIL, 2018, p. 13), que se sustentam na ideia de competências, não se concretizam, de fato, no documento para o Ensino Médio. Afirma-se que, “[p]ara garantir o desenvolvimento das *competências específicas*, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes *objetos de conhecimento* – aqui entendidos como *conteúdos, conceitos e processos* –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018, p. 28). O que se vê, entretanto, é a quebra da estrutura proposta de competências específicas de área – competências específicas do componente – habilidades do componente, já que as habilidades, que não as previstas para Língua Portuguesa e Matemática, não se definem a partir das competências específicas do componente. Se “[a]s habilidades expressam as aprendizagens

essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29), *conclui-se que não há aprendizagens essenciais a serem asseguradas na área de Artes e menos ainda na área de Música.* (ABEM, 2018, p. 5, grifos nossos)

Nesse sentido, e desenvolvendo aquela *hipótese*, alguns elementos a serem considerados:

- dentre todos os documentos analisados (pareceres, boletins, leituras críticas, moções de repúdio...), os excertos que denotam certa *indiferenciação* e/ou a *não especificação* dos conhecimentos musicais se concentram ou nas *Proposições* de 2016 (ABEM, 2016a) ou no *Parecer* emitido pela ABEM no mesmo ano – ou seja, remetem à análise da 1ª versão da BNCC;

- ainda que o *Ofício nº06/2015* (FAEB, 2015), emitido pela Federação de Arte-Educadores do Brasil quando da abertura da BNCC à consulta pública, já mencionasse a necessidade de que “saberes relevantes” fossem discutidos e evidenciados; e ainda que as noções de saberes construídos historicamente, de conteúdos e conceitos a serem apropriados, apareçam nos documentos emitidos pela ABEM em 2016, tais documentos centram-se claramente na defesa da vivência musical prática, experiencial, e localmente situada. A “apresentação para a área de música” sugerida pelas *Proposições* de 2016 (ABEM, 2016a), transcrita abaixo, bem como a ênfase dada pelo *Parecer* de 2016 (DEL-BEN, 2016) à oposição ‘educação estética’ *versus* ‘educação musical enquanto práxis’ – com nítida e enfática defesa dessa última –, permitem inferir que os conhecimentos sistematizados na disciplina têm sim a sua importância, mas o foco mesmo estava noutras questões, a saber, nas interações sociais mediadas pela música: nas múltiplas maneiras pelas quais os significados musicais mediam as relações entre os sujeitos nos mais diversos contextos.

Nesse sentido, propomos a seguinte apresentação para a área de música: A música é uma expressão humana constituída pela organização do som em *dimensões estéticas que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de conceitos, valores e saberes diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura.* De tal forma, o ensino e aprendizagem da música se dá a partir de uma *pluralidade de conceitos, conteúdos e estratégias metodológicas que devem emergir da diversidade de saberes que constituem tal fenômeno culturalmente.* Na educação básica, o processo de formação musical deve garantir o direito do estudante de conhecer, vivenciar e produzir música de forma inter-relacionada à diversidade humana e cultural, a fim de desenvolver saberes e conhecimentos artístico-musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (ABEM, 2016a, p. 5-6, grifos nossos)

Enfatizar essa dimensão [estética] é limitar a formação dos sujeitos escolares. [...] A ênfase na experiência estética traz o risco de se enfatizar a relação do sujeito (individual) com a obra, e não a relação entre pessoas mediada pela obra. A ideia de obra, que é recorrente no documento, também parece redutora. *Fenômeno, performance, evento e, melhor, prática são termos mais próximos da experiência com arte que acontece não só na vida diária, mas nas práticas educativas que já se*

*desenvolvem nas escolas. Prática remete a algo coletivo e vivido. [...] O uso da expressão “obra” sugere ênfase no produto, a valorização da produção do artista. Não há produto sem processos a ele subjacentes, mas, como, na educação básica, o que se busca é a formação de sujeitos, parece-me que a ênfase deveria estar nos processos, nas ações e interações que levam à “produção do produto”. Na escola, o protagonismo é dos estudantes, e não dos artistas e sua produção. O que se busca é a formação de sujeitos, e não a formação de público. É preciso ampliar e aprofundar o repertório de experiências, e não necessariamente o repertório de obras.* (DELBEN, 2016, p. 5-6, grifos nossos)

Note-se que argumento semelhante já havia aparecido em outros artigos analisados anteriormente nesta tese, de forma mais ou menos aproximada: a ideia de que não importa se as obras e manifestações musicais trabalhadas na escola são ou não esteticamente grandiosas, fazem ou não parte de um repertório socialmente considerado relevante; o importante é a relação entre os sujeitos, em seus diferentes tempos e contextos, *mediados* por manifestações artísticas; cumpre focar na forma como os indivíduos se relacionam e interagem no cotidiano, em como a arte atua nessa dinâmica, na pluralidade de seus usos, funções e sintaxes etc. É nesse sentido que chama a atenção o clamor, feito em 2018, pela explicitação de *conteúdos e conceitos* que expressassem “*aprendizagens essenciais a serem asseguradas*”.

É nesse quadro que emerge a impressão de certo movimento nas posições e colocações verificadas no campo: se antes os conhecimentos disciplinares e as tradições historicamente acumuladas tinham certamente o seu lugar e importância, mas sobretudo como complemento das experiências contextuais e relacionais ‘por meio da música vivida’, agora a defesa da disciplina como promotora e difusora de “objetos de conhecimento – conteúdos, conceitos, processos” sistematizados ao longo do tempo aparenta ser mais clara e enfática. Nesse sentido, a maior presença de colocações que denotam *classificação* e *enquadramento* mais fortes da música enquanto disciplina escolar pode estar relacionada, ainda que de modo subjacente e indireto, ao recrudescimento de um processo político que caminhava para a quase extinção da linguagem musical das fileiras da educação básica.

Finalizando esse subitem, no qual buscamos destacar apenas um aspecto específico apreendido na leitura dos documentos selecionados, cumpre esclarecer dois pontos importantes. Em primeiro lugar, essa sugestão de certo movimento implica tão somente perceber como determinadas posições e respostas são fruto dos conflitos e tensões de seu tempo, ou seja, tais pareceres / minutas / manifestos são, tal como a própria BNCC, também eles históricos, produzidos em contextos específicos e dotados da pretensão de expressar e defender demandas estratégica e politicamente definidas de acordo com as condições do momento. Nesse sentido, o campo é levado a responder aos desafios tal como se apresentam historicamente – sendo que,

num momento em que a disciplina musical virtualmente desaparece do currículo, torna-se mais premente o clamor por sua importância enquanto instância sistematizadora e difusora de conhecimentos e procedimentos especializados. Ademais, cumpre enfatizar que partimos da análise de um conjunto restrito de documentos, o que obviamente impede quaisquer afirmações finais e conclusivas. De toda maneira, tais percepções podem levar a que novas pesquisas busquem explorar e confirmar ou descartar a validade de tais hipóteses, a partir de novos e mais robustos dados – por exemplo, a partir de entrevistas com atores iminentes e engajados em tais processos à época, os quais se apresentem como “testemunhas privilegiadas”<sup>45</sup>. Tais percepções podem, ademais, levar a conhecer se tal tipo de ‘deslocamento epistemológico’ é também verificável em outras áreas e disciplinas: se ele também ocorreu em outros campos de conhecimento durante o processo de construção e implementação da BNCC.

### **3.6. Algumas considerações (nada conclusivas): em busca de novas conversas e diálogos**

O conjunto de dados apresentado e discutido ao longo do capítulo expõe um quadro complexo, constituído por posições diversas, e de não simples ou fácil interpretação. De modo geral, foi possível percebermos que traços de *indiferenciação* e de *não especificação* curricular constituem tendências vigorosas no campo. Ainda que apresentando intensas interfaces, julgamos pertinente que essas duas categorias fossem mapeadas em separado, de modo a alumiar suas proximidades, mas, também, aquilo que as diferencia. De todo modo, vimos que elas aparecem frequentemente imbricadas nos excertos destacados, acarretando uma postura bastante espaiada e claramente não afeita a fortes prescrições, a amplas determinações, a orientações curriculares de caráter mais amplo, comum, geral; uma postura que advoga, pois, que a educação musical das crianças e jovens na escola básica deva se assumir enquanto militância local, singular, norteadas pelos interesses, necessidades e significados simbólicos reclamados por cada aluno / classe / comunidade / contexto. Ademais, tais intensos clamores por uma “revisão sociocultural dos currículos” também abrangem, como vimos, a trajetória formativa dos futuros docentes de Música.

Ocorre que os dados não se apresentam, em absoluto, de modo chapado ou unívoco: a realidade tende a ser bem mais matizada do que quaisquer gavetas classificadoras, urgindo que atentemos para as suas nuances de sentido com vistas a afastar quaisquer leituras ou apreciações

---

<sup>45</sup> “Isto é, deve tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar.” (AMADO, 2014, p. 214)

precipitadas. Em primeiro lugar, e ainda que de modo bastante localizado e não tão proeminente no conjunto geral dos documentos, pudemos perceber a presença de indícios fortemente vinculados a certa *diferenciação dos conhecimentos*, valorizadora das propriedades e especificidades dos conhecimentos musicais. Tal categoria é, no conjunto desta investigação, a que mais se aproxima à definição de ‘conhecimento poderoso’ proposta por Young (2013), remetendo à defesa de que aquilo que será trabalhado na escola deve apresentar certas propriedades e distinções estruturais, tais como: potencial de generalização, i.e., capacidade de explicar aspectos sobre o mundo de modo mais amplo e relacional, não preso às condições materiais locais; capacidade generativa, ou seja, de proporcionar condições para a criação de novos conhecimentos; e caráter mais acumulativo, verticalizado, i.e., fruto de longos processos históricos de desenvolvimento.

Um segundo ponto fundamental a ser considerado na análise é a maneira relativamente diversa com que uma mesma categoria pode se expressar ao longo dos diferentes documentos analisados. Nosso foco central, ao repousar sobre a captação de tendências mais gerais e difusas – e não, portanto, nas posições e argumentações individualmente assumidas –, pode levar à falsa ideia de que *diferenciação*, *indiferenciação* e *não especificação* significam sempre e em todo lugar exatamente a mesma coisa. Assim, uma vez mais enfatizemos: tais categorias não buscam ensejar generalizações de qualquer espécie, nem pretendem condensar ou resumir as posições construídas e expressadas pelos textos; uma mesma categoria – *diferenciação*, por exemplo – pode aparecer em colorações e intensidades bastante diversas ao longo de diferentes documentos, sendo usada na análise tão somente como ferramenta na busca por captar movimentos quiçá relevantes num plano mais amplo.

Simultaneamente, o longo exercício de divisar linhas mais proeminentes durante a interpretação dos dados se mostrou extremamente desafiador. Primeiro, porque as tramas argumentativas que sustentam um documento qualquer muito raramente condizem de forma unívoca e límpida com um conjunto único de categorias, absolutamente homogêneo em termos de *classificação* e *enquadramento*. Ademais, deparamo-nos por vezes com documentos cujas linhas de argumentação denotam combinações relativamente inesperadas – reclamando, por exemplo, por *indiferenciação* e *não especificação* e, simultaneamente, por alguma *diretividade docente* e por contornos mínimos em termos de *clareza curricular*. Como vimos acima, Meurer *et al.* (2017) reclamam claramente por certa *diferenciação* – por um ensino musical “sistematizado e intencional e que, portanto, se diferencie do envolvimento cotidiano com música” (p. 6) – ao passo em que simultaneamente declaram, apoiados em Bowman, que “Se

uma música ou uma prática musical é valiosa ou não, se ela é boa ou má, isso só pode ser determinado pelos fins a que serve” (p. 5). Combinações dessa ordem são aludidas, por vezes, dentro de um mesmo excerto mapeado. Na passagem a seguir, Carneiro (2018) tenciona conjugar uma perspectiva mais particularista e culturalmente relativista, igualmente inspirada em Bowman, com a noção de ‘clássico’, tomada de empréstimo da Pedagogia Histórico-Crítica: se o estabelecimento de critérios curriculares repousa sobre as opiniões, entendimentos e percepções de cada educador, cabe igualmente que sejam reconhecidas e acessadas produções culturais de reconhecida relevância histórica...

Portanto, ao educador musical cabe a difícil e fundamental tarefa de selecionar os conteúdos a partir da sua percepção e entendimento de música, de sociedade, de ser humano e de mundo não havendo receitas prontas que atendam adequadamente a questões do tipo: “o que devo ensinar?” ou ainda “como devo ensinar?”. Desse modo, precisamos compreender, conforme Bowman (2007) que: "Nossas concepções de método de instrução e de musicalidade são ambas culturais e práticas específicas, o que significa dizer que elas favorecem e privilegiam certos tipos de método e musicalidade, enquanto excluem outros. [...] nenhum método de instrução nem musicalidade é uma coisa absoluta ou universal" (BOWMAN, 2007, p. 115). Acerca da referência ao termo “universal”, entendemos que o autor, partindo das singularidades de cada contexto, considera que parâmetros como musicalidade e métodos de ensino adquirem particularidades e não são, portanto, automaticamente reconhecidos e recebidos da mesma forma por todos. Apesar de concordarmos com Bowman, explicitamos a definição de universalidade utilizada nesse texto, relacionando-a diretamente com o conceito de clássico – salientando que alguns conhecimentos, por conta do seu significativo desenvolvimento (a grafia musical ocidental, por exemplo), podem ser de grande utilidade para a maioria dos grupos sociais. Portanto, nesse trabalho o conceito de universalidade refere-se não ao conhecimento que é imediatamente entendido e recebido por todos os indivíduos da mesma forma, refere-se, na verdade, ao conhecimento que, devido ao seu grau de profundidade, potencialmente, pode contribuir para o desenvolvimento de uma parcela significativa da humanidade. (CARNEIRO, 2018, p. 3-4)

No mesmo sentido, o excerto a seguir busca associar, por meio de um ‘salto’ que dificilmente passa despercebido, a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados com uma ponderação sempre local, contextualizada, sobre o que vem (ou não) a ser relevante e significativo:

[...] o ensino de instrumento musical deve possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos que foram construídos historicamente ao longo do desenvolvimento das práticas musicais. Ou seja, o ensino de instrumento musical deve contribuir no processo de humanização realizando a transmissão dos conhecimentos significativos que foram social e historicamente elaborados relativos à performance musical. Desse modo, "Pensar a música como expressão humana contextualizada social e culturalmente é fator fundamental para estabelecermos ações educativas que possam ter consequências relevantes na sociedade e na vida das pessoas que constituem o universo educacional, tendo em vista que cada meio determina aquilo que é ou não importante e o que pode ou não ser entendido e aceito como música" (QUEIROZ, 2005, p. 54-55). (CARNEIRO, 2018, p. 4)

Ainda compondo a complexidade de todo esse quadro oferecido pelos dados, não é de modo algum desprezível a força daquilo que categorizamos (tomando de empréstimo um termo já bastante difundido no campo) como *crítica ao laissez-faire*. Nesse sentido, foram mapeados em número significativo excertos que direta e veementemente criticam uma educação musical carente de intencionalidades e objetivos, flutuando à mercê dos acasos e eventos espontaneamente surgidos nos contextos educacionais. Se nos *Anais* da ABEM pudemos localizar apenas dois excertos nesse sentido, e localizados num único artigo, na *Revista da ABEM* trata-se de onze excertos distribuídos em seis trabalhos. Ponderando sobre a necessária promoção da criatividade, a fala de Beineke (2015, p. 53-54) ilustra tal categoria:

Craft *et al.* (2008) consideram que a coparticipação do professor nos trabalhos dos alunos é fundamental à aprendizagem criativa, pois dessa forma eles têm retorno da sua aprendizagem. Esse processo exige a prática reflexiva do professor, que precisa equilibrar estrutura e liberdade ao orientar as crianças. Segundo Craft *et al.* (2008, p. 71), na aprendizagem criativa é sempre um dilema e um desafio para o professor atingir esse equilíbrio entre a iniciação à aprendizagem pelo adulto e pela criança, pois muita determinação pelo adulto restringe a autodeterminação das crianças e sua capacidade de desenvolver suas próprias ideias, enquanto a liberdade excessiva pode confundi-las ou não lhes permitir ir além daquilo que elas já são capazes de realizar por si próprias.

Destarte, e considerando uma parcela considerável dos artigos e documentos analisados, evidencia-se a crítica proferida pelos autores aos dois extremos dentro de um arco de conformações curriculares, quais sejam, tecnicismo conservatorial e *laissez-faire* – crítica essa, aliás, absolutamente convergente com as posições advogadas nesta investigação. Como linha geral delineando os discursos do campo, pode-se perceber, de um lado, a reiterada e vigorosa crítica ao que denominamos *Futuro 1* (educação musical ‘tradicional’, ‘bancária’, ‘colonizada’, ‘estriada’, ‘conservatorial’ etc.). Esse é um dos traços mais visíveis e palpáveis quando se busca identificar elementos comuns na trama das argumentações tecidas pelos autores ao longo dos vários textos. Simultaneamente, há que se notar a presença, ainda que bem menos frequente e estruturada considerando-se o conjunto geral dos textos, dessa *crítica ao laissez-faire* (ao relativismo irrestrito, às práticas espontaneístas e circunscritas ao cotidiano, à carência absoluta de claras intencionalidades e de planejamentos mínimos etc.). Discorrendo sobre as ideias do educador Hans-Joaquim Koellreutter, a argumentação construída por Brito (2015, p. 17) expõe alguns desses pontos, também aqui plenamente consonantes com a argumentação que viemos tentando realizar:

Ainda que seja possível – e, a meu ver, desejável – trabalhar com a improvisação livre, quando os critérios organizacionais são mínimos, mas existentes [...], Koellreutter propunha que, no âmbito do espaço da educação, houvesse um planejamento, com

alguns conteúdos determinados, um roteiro e muito trabalho. Obviamente, esse plano inicial poderia ser (e costumava ser!) reorganizado, em função de variáveis diversas que emergiam, podendo incluir: as sugestões do grupo, a percepção de que a proposta não funcionava tão bem na prática ou não animava os alunos, a emergência de novas ideias, etc. Isso não importava e, ao contrário, era algo bem-vindo, pois integrava o grupo em torno de um projeto compartilhado e portador de sentidos para todos. Ainda assim, ele repetia que "Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar etc. O resto é vale-tudismo!"

Tudo isso nos leva, em suma, a ponderar sobre o próprio sentido do amplo mapeamento que viemos buscando esboçar. Ainda que potencialmente possam trazer a lume relevantes indícios, as categorias aqui forjadas e discutidas não podem (e não devem!!) ser um fim em si – ao contrário, devem fortalecer a instituição de novas conversas, diálogos e problematizações. Para além do exercício de delinear grandes movimentos dentro do campo, o essencial é buscar captar tais tendências em todas as suas nuances e tensões: é cautelosamente perceber os posicionamentos adotados em toda a sua complexidade, posicionamentos que nunca são impermeáveis nem monocromáticos, ‘isso ou aquilo’, ‘cá ou lá’, mas que costumam abrigar pontos de abertura e intersecção com outras tantas perspectivas. É necessário compreender, enfim, no mais miúdo, no mais próximo, os diferentes matizes e tonalidades que certos termos (‘bancário’, ‘conservatorial’, ‘tradicional’, ‘criatividade’, ‘construtivismo’, ‘relativismo’, ‘diretividade’ etc.) assumem em cada perspectiva – incluindo a nossa –, não com o intuito de pulverizar a discussão e impossibilitar quaisquer miradas de mais longo alcance, mas, sim, com o intuito de buscar possíveis aproximações, possíveis consensos e, acima de tudo, possíveis contribuições mútuas numa perspectiva de esforço coletivo pelo fortalecimento do campo da educação musical brasileira.



#### 4. Educação para o “*desenvolvimento humano*”? Aspectos instrucionais e reguladores nos debates em torno da formação musical

##### 4.1. Introdução

Conforme já salientado, o exercício de buscar interfaces, aproximações e/ou tensões entre as categorias construídas, bem como a forma como elas se ‘movimentam’ nos documentos analisados, foi um de nossos maiores desafios. As dinâmicas entre discursos *instrucionais* e *reguladores*, bem como a sua conformação em termos de *classificação* e *enquadramento*, foram as balizas às quais nos apegamos na tentativa de desvelar como os documentos entendem a construção do discurso pedagógico musical. Chegamos, agora, a um ponto fulcral nessa trama de interfaces.

Discutimos, no capítulo anterior, a menção vigorosa (ainda que pontualmente localizada) ao fato de que os conhecimentos musicais escolares se diferenciam de outros saberes e experiências: não por serem ‘melhores’ ou ‘piores’, mas, sim, por possuírem uma qualidade diferente, estruturas e objetivos diferentes, e potencialidades diferentes em relação aos efeitos que causam sobre os indivíduos que com eles tomam contato. No âmbito das tabelas de análise criadas pela presente investigação, tal categoria – *diferenciação dos conhecimentos* – possui estreitas interfaces com uma outra, a saber, *clareza curricular*. Em ambas, o que está em jogo é o fortalecimento da *classificação* [DI: C+] e do *enquadramento* sobre os *critérios de avaliação* [DI: E+ sobre critérios]: a menção explícita a *o que* deve contar como texto legítimo, bem como a *por que* deve contar e a *como* a sua transmissão / aquisição deve ser organizada e avaliada ao longo de uma trajetória curricular vivenciada por todos/as. Entraram aqui, por exemplo, textos que, ancorados na Pedagogia Histórico-Crítica e na noção de ‘clássico’ – aquilo que permaneceu ao longo do tempo, resistindo ao esquecimento –, debruçam-se sobre a relevância pedagógica e formativa da notação musical convencional. As capacidades atreladas à escrita e leitura musicais são lidas, nessa chave, em termos de seu significado histórico, ou seja, como símbolo da busca dos sujeitos por uma maior sistematização, por maior domínio sobre os materiais manejados e seus princípios organizadores – em suma, como um ‘salto qualitativo’ na compreensão do elemento sonoro. Salto este que, ainda que tendo a sua origem mais localizada em determinados tempos e lugares da história ocidental, indubitavelmente exerceu uma disseminada influência, causando extensas consequências a longo prazo (por exemplo, uma apreciação mais ‘na vertical’ das diversas linhas escritas na pauta, impulso inicial para a sistematização do que viria a ser a dimensão harmônica na música ocidental). Trata-se, por conseguinte, de impactos que muito dificilmente poderiam ser vinculados a apenas este ou

aquele gênero musical na atualidade, mas que atravessam estilos, práticas e experiências musicais extremamente diversas entre si:

A escrita e a leitura da música representam, assim, exemplos de conteúdos escolares típicos da educação musical, pois, do ponto de vista do desenvolvimento histórico da música e do ser humano, elas são clássicas. Os reflexos do advento da notação permanecem permeando toda nossa prática musical, direta ou indiretamente, seja na música erudita ou na popular – pense-se, por exemplo, no surgimento do sistema tonal a partir da polifonia, e de como a tonalidade ainda hoje determina a lógica da maioria das práticas musicais no mundo ocidental. A notação modificou de tal maneira a prática social da música que os elementos desse salto qualitativo não mais deixaram de estar presentes na estrutura musical. Observando desse prisma a notação musical perde qualquer aspecto morto, estático, adquirindo uma vivacidade de conteúdo que emana do próprio desenvolvimento humano sobre a música. (ABREU; DUARTE, 2020, p. 71)<sup>46</sup>

O presente capítulo segue explorando essas alusões a uma suposta especificidade da disciplina, aos *poderes* carregados e oferecidos por suas particulares ferramentas de leitura e compreensão de mundo. Contudo, buscando distingui-las de uma imagem bastante genérica e indeterminada que, sugerida pelos documentos, foi ganhando mais e mais força à medida em que avançávamos na análise: a do “*desenvolvimento humano*”.

Ocorre que o longo exercício de leitura e interpretação dos dados foi chamando a nossa atenção para um fato curioso: a justificativa apresentada para a presença da educação musical no rol das disciplinas escolares nem sempre remete a aspectos relacionados à própria música (seus conteúdos, suas possíveis sintaxes, suas estruturas de linguagem), tampouco a aspectos explicitamente atrelados ao desenvolvimento artístico e expressivo dos estudantes (i.e., às novas possibilidades de ver, interpretar e intervir sobre o mundo a partir da aquisição daquelas estruturas). Compreendida sobretudo como um ato emancipatório de *formação humana*, a formação musical se atrela, não raro, a intenções genéricas, vinculadas a um ‘desenvolvimento

---

<sup>46</sup> Claro está que, na perspectiva desta investigação, tal apreciação sobre a notação musical dita ‘convencional’ e/ou ‘tradicional’ não descarta, de modo algum, que aos estudantes sejam apresentadas e propostas outras formas de registro musical: outras maneiras pelas quais estímulos, ideias e sensações sonoras são traduzidos em sinais e expressões gráficas/plásticas/visuais. Tampouco busca apresentar dita notação como ‘A’ forma historicamente desenvolvida de registro de ideias musicais. Apenas para esclarecer esse ponto: em nossa atuação como educadores, e pelos motivos já aludidos, fazemos absoluta questão de que os alunos conheçam e manipulem, ainda que em termos introdutórios, os sinais e modos de operação da notação musical convencional. Contudo, também temos como premissa, em primeiro lugar, esclarecer logo de partida que tal mecanismo já foi “atualizado” / transformado / adaptado de inúmeras formas por diversos compositores ao longo do último século, de modo que não corresponde, em absoluto, a um modelo fechado e imutável. Além disso, a apresentação da notação convencional faz parte de uma trajetória mais ampla, ao longo da qual está garantido que eles experienciem outras maneiras de representação: que busquem tal representação gráfica por mecanismos mais intuitivos, numa expressividade mais livre e fenomenológica; que criem, de modo coletivo, sinais e convenções a fim de registrar composições e arranjos produzidos pela turma; ainda, que possam observar exemplos de notações advindas de outras idades e culturas, tais como a mesopotâmica, a egípcia e a grega, a fim de perceberem que essa busca pelo domínio e sistematização é parte de algo mais amplo, de um desejo compartilhado por diferentes homens e mulheres em diferentes épocas, ainda que tal desejo seja sempre atravessado, obviamente, por suas especificidades.

societário mais humano e integral’, e em relação às quais dificilmente se levantariam quaisquer objeções – por exemplo, atender a ‘importantes finalidades sociais humanas’ por meio da ‘formação integral do ser humano’, do ‘pleno desenvolvimento das capacidades humanas’, ou, ainda, do ‘desenvolvimento total da pessoa’. A menção a objetivos e intenções basilares ao processo formativo mostra-se, assim, e com notável frequência, dissociada dos conhecimentos musicais em si: o que amiúde se salienta é o necessário ‘desenvolvimento holístico’, i.e., a ‘liberação de todas as potencialidades dos indivíduos’, a qual repousaria sobre a aquisição de uma porção de valores, atitudes e habilidades. O que desperta a atenção não são tanto tais intenções formativas em si, mas, sim, o fato de que elas, em amplas parcelas dos documentos acessados, não se apresentam acompanhadas dos conceitos, dos corpos de saberes e conteúdos, dos procedimentos especializados, enfim, da *expertise* da área através da qual tais grandes metas serão atingidas: afinal, *o que* os alunos precisam saber para que possam se tornar cidadãos mais críticos, criativos e participativos? *O que* eles precisam adquirir nas aulas de música, e *como*, para terem as suas capacidades comunicativas, expressivas, sensíveis e reflexivas promovidas, expandidas, *humanizadas*?

Causou-nos crescente inquietação a sensação de que as justificativas apresentadas para o empreendimento da educação musical escolar centram-se notadamente em disposições pessoais a serem desenvolvidas pelos estudantes (suas almeçadas habilidades, atitudes e condutas), raramente vindo acompanhadas da explicitação dos conhecimentos que sustentariam a sua aquisição: sendo lidos principalmente como um meio para atingir aprendizagens desejadas, tais conhecimentos parecem se tornar carentes de relevância em si mesmos. Inquietou-nos, sobretudo, a progressiva percepção de flagrante assimetria no que tange a objetivos fundamentais a serem perseguidos pela disciplina: propósitos como ‘desenvolver o pensamento crítico’, ‘fomentar a participação cidadã’, ‘proporcionar o convívio entre diferentes’ e ‘promover interações socioculturais’, por mais importantes e legítimos que sejam – e não há dúvidas de que o sejam! –, devem ser conjugados com dimensões mais especializadas e epistêmicas, com aspectos mais explicitamente calcados nos conteúdos da linguagem musical; caso contrário, podem levar a que discursos *reguladores* (BERNSTEIN, 1996) tenham preponderância sobre o que seria o papel precipuamente *instrucional* do processo pedagógico escolar.

## 4.2. Subsídios teóricos

### 4.2.1. Sobre os vínculos entre *conhecimento e democracia efetiva*

Torna-se pertinente, a essa altura, discorrer um pouco mais sobre as lentes de análise às quais recorreremos nesta investigação, contextualizando-as brevemente no arcabouço do qual se originam e explicitando os subsídios teóricos a serem mobilizados no presente capítulo. Trata-se de apreender, primeiramente, a estreita correlação entre *acesso epistêmico e democracia efetiva*: a aquisição pelos sujeitos de conhecimentos especializados enquanto único meio de capacitá-los a construir autênticos projetos de vida. Em seu estudo, Wheelahan (2010) parte de uma pergunta tão óbvia quanto crucial (“por que o conhecimento importa no currículo?”<sup>47</sup>), tecendo laços entre os conhecimentos trabalhados na escola e as (im)possibilidades da democracia. Já em seu prefácio, Michael Young localiza a obra no referencial social-realista, o qual surge, segundo ele, como oposição à desolação intelectual causada seja pelas tendências socioconstrutivistas, seja pelas perspectivas pedagógicas de matiz instrumentalista:

[...] o livro não é somente o trabalho de um único autor singular [...], mas é também parte de uma pequena mas crescente comunidade internacional de acadêmicos nos estudos educacionais que está começando a emergir dos terrenos baldios intelectuais deixados pelo pós-modernismo e pelo socioconstrutivismo dos anos 1980 e 1990. [...] é um sinal de um movimento intelectual que é uma resposta séria e ativa à superficialidade e à retórica de tanto que se escreve sobre educação, assim como ao instrumentalismo das políticas educacionais de tantos governos e agências internacionais. (YOUNG, apud WHEELAHAN, 2010, p. xii, tradução livre<sup>48</sup>)

Afirmando a centralidade do conhecimento no currículo enquanto uma questão de justiça social, o argumento da autora se alinha àquele *universalismo aberto* aventado por Forquin (1993, 2000). Segundo ela, caracterizar certos saberes como ‘elitistas’ e de ‘alto status’ não diz nada sobre o conhecimento em si, i.e., não o legitima nem o deslegitima. Ao contrário, a superficial redução dos saberes acadêmicos a saberes ‘das elites’ corre o risco de promover uma espécie de ‘cada um no seu lugar’, tornando-se um alibi para o não oferecimento de uma educação formal consistente. Nessa ótica, seria muito tênue a linha divisória entre a pretendida valorização das diferenças e a legitimação de desigualdades socialmente constituídas. Para a

---

<sup>47</sup> WHEELAHAN, Leesa. *Why knowledge matters in curriculum? A social realist argument*. London: Routledge, 2010.

<sup>48</sup> No original: “[...] the book is not only the work of a single author [...] but is also part of a small but growing international community of scholars in educational studies that is beginning to emerge from the intellectual wastelands left by the post-modernism and social constructivism of the 1980s and 1990s. [...] it is a sign of an intellectual movement that is an active serious response to the superficiality and rhetoric of so much that is written about education as well as the instrumentalism of educational policies of so many governments and international agencies”.

autora, a questão central a ser discutida é o acesso: uma leitura genuinamente radical das relações entre saber *versus* poder implica garantir que as classes dominadas tenham acesso às formas mais elaboradas de explicação e representação do mundo:

O conhecimento é um produto social e marcado pelas condições sob as quais é produzido. Isso inclui relações de poder e privilégio. Contudo, reduzir o conhecimento a poder e privilégio é pegar uma saída fácil porque ela continua dando àqueles que já são poderosos acesso desigual ao conhecimento poderoso enquanto exclui os menos poderosos. Esse problema não será tratado insistindo-se em que outras ‘formas de saber’ são também válidas e precisam de reconhecimento. Argumentar pelo acesso equitativo ao conhecimento poderoso não é um argumento contrário à insistência de que outras formas de conhecimento são válidas ou a que os estudantes devem ser capazes de se reconhecer no currículo. [...] O conhecimento irá *sempre* carregar traços daqueles que o produziram e das circunstâncias nas quais foi produzido. É por isso que o acesso equitativo ao conhecimento realmente importa. A menos que o currículo seja organizado de modo a que os estudantes das classes trabalhadoras e outros que estão excluídos tenham acesso equitativo ao conhecimento, eles sempre estarão do lado de fora olhando para dentro, largamente excluídos do debate social sobre os rumos da sociedade. (WHEELAHAN, 2010, p. 162-63, grifo da autora, tradução livre<sup>49</sup>)

É importante ter clareza sobre o que exatamente significa essa defesa do acesso ao conhecimento. Não se trata do acúmulo enciclopédico de fatos e conteúdos fixos e imutáveis, valorizados por si mesmos e dados de antemão. Da leitura do texto de Wheelahan (2010) depreende-se que os conteúdos organizados e sistematizados nas diferentes disciplinas escolares adquirem sentido e valor enquanto portadores de conceitos, os quais se constituem, estes sim, na categoria central. A aquisição de conceitos, elemento fundamental do desenvolvimento intelectual, não pode se dar no vazio: conceitos são sempre *sobre* alguma coisa, implicam sempre a seleção de certos conteúdos e não de outros – ainda que tal seleção deva ser sempre aberta, flexível, adaptável às circunstâncias pedagógicas específicas. Daí que, e remetendo-nos novamente às críticas ao *aprender a aprender*, o ato de aprender será sempre aprender *algo*, pensar será sempre sobre *algo*, refletiremos sempre sobre *alguma coisa*. Tais processos não são genéricos e abstratos: a formulação de conceitos e o desenvolvimento da

---

<sup>49</sup> No original: “Knowledge is a social product and marked by the conditions under which it is produced. This includes relations of power and privilege. However, to reduce knowledge to power and privilege is to take the easy way out because it continues to give those who are already powerful inequitable access to powerful knowledge while excluding the less powerful. This problem will not be addressed by insisting that other ‘ways of knowing’ are also valuable and need recognition. Arguing for equitable access to powerful knowledge is not an argument against insisting that other ways of knowledge are valuable or that students should be able to recognize themselves in curriculum. [...] Knowledge will *always* bear traces of the knowledge producers who produced it and the conditions under which it was produced. This is why equitable access to knowledge really matters. Unless curriculum is organized so that working-class students and others who are excluded have equitable access to knowledge, they will always be on the outside looking in, largely excluded from society’s conversation about what it should be like.”

capacidade de pensar dependem e se assentam sobre conteúdos trabalhados pedagogicamente, e trabalhados numa abordagem ativa, provocativa, dinâmica.

Ressoa ao fundo, aqui, a já aludida distinção estabelecida por Young (2011) entre um currículo de *acatamento* – de cunho conservador, as disciplinas escolares enquanto cânone estático definido pela tradição, com conteúdos e métodos dados e imutáveis – e um currículo de *engajamento* – as disciplinas enquanto entidades históricas e dinâmicas, com conhecimentos sujeitos a revisões constantes e acionados de maneira ativa pelos aprendizes. Como esperamos já ter deixado claro, o tipo de ‘fundação disciplinar’ que vislumbramos para a Música passa decididamente ao largo de quaisquer paisagens marcadas pelo *acatamento*. Em suma: na perspectiva social-realista, valorizar o conhecimento não se refere aos conteúdos em si, mas, sim, às novas possibilidades que somente por intermédio deles desenvolvemos – dentre elas, a aquisição da capacidade de mirar o mundo conceitualmente:

Não é que o conteúdo em si mesmo seja importante, como no currículo tradicional, ou que nós lembremos muito do conteúdo que tivemos que aprender na escola. A questão sobre acesso ao ‘conhecimento teórico’ apontada pelo livro de Wheelahan é a extensão na qual os conteúdos disciplinares ou baseados nos campos são portadores de conceitos. Conceitos são, no final das contas, as ferramentas que possuímos para pensar sobre o mundo e transformá-lo, e para nos engajarmos nos debates sociais. (YOUNG apud WHEELAHAN, 2010, p. xiii, tradução livre<sup>50</sup>)

O arcabouço teórico erigido por Basil Bernstein pode ser percebido como pano de fundo subjacente a toda a proposição social-realista. Todos os autores identificados com tal perspectiva recorrem, de diferentes modos e dialogando com outras e distintas referências, a noções bernsteinianas cruciais tais como *código*, discursos *verticais e horizontais*, *dispositivo pedagógico* e *processos de recontextualização*. Apenas a título de ilustração, mencionaremos brevemente a distinção estabelecida por Bernstein (1996) entre *código restrito* e *código elaborado*. Tal distinção nos permitirá sistematizar os alicerces teóricos desta investigação, encadeando aspectos já anteriormente discutidos com as análises e reflexões apresentadas na sequência do presente capítulo.

Segundo Bernstein (1996), os *códigos restritos* remeteriam a formas de comunicação desenvolvidas seja no seio familiar seja nas diversas interações cotidianas. Tais códigos estariam mais fortemente ligados à base material concreta da vida, ao contexto e aos significados do dia a dia, e seriam do domínio de todos: estariam ao alcance de todos os grupos

---

<sup>50</sup> No original: “It is not that content itself is important, as in the traditional curriculum, or that we remember much of the content we had to learn in school. The point about access to ‘theoretical knowledge’ that Wheelahan’s book makes is the extent to which disciplinary or domain-based contents are bearers of concepts. It is after all concepts that are the tools we have for thinking about and changing the world and engaging in ‘society’s conversations’.”

sociais, independentemente da posição ocupada nas relações de classe. Em contrapartida, os *códigos elaborados* apresentariam uma ligação menos direta com o contexto local e específico, com os significados da experiência cotidiana. Eles se mostrariam menos diretamente vinculados a uma base material concreta, remetendo, nesse sentido, a capacidades e significados desenvolvidos sobretudo na escola – a qual desempenha, para Bernstein, papel central na transmissão e aquisição de orientações elaboradas (Ibidem, p. 38; p. 64).

Fica claro que tal distinção sugerida pelo autor não diz respeito, em absoluto, a qualquer juízo de valor: não se trata de que um código seja ‘bom’ / ‘melhor’ e o outro ‘ruim’ / ‘pior’, tampouco que os códigos possam ser mecanicamente relacionados às diferentes classes sociais – essa leitura equivocada rendeu numerosas críticas ao sociólogo inglês e merece ser escrutinada. Trata-se, sim, de mecanismos diferentes, que apresentam estruturas, usos e potencialidades diferentes. A aquisição de ambos os códigos possibilita que o sujeito transite por diversos contextos, que circule e interaja em ambientes nos quais um ou outro se mostre mais adequado, mais apropriado, com a possibilidade de reconhecer o código próprio de cada contexto.

Como mencionado, o *código restrito* é de domínio de todos, independentemente da origem social. Há, contudo, um ponto fulcral: o *código elaborado* é aquele que abre a possibilidade de ‘pensar o impensado’: de desnaturalizar as condições vividas, acessando o mundo sob novos ângulos e vislumbrando, por conseguinte, trajetórias e formas de vida alternativas. Segundo Bernstein, todas as sociedades humanas, mais simples ou mais complexas, estabelecem uma distinção fundamental entre o domínio do ‘já pensado’ – ou seja, os conhecimentos sobre a realidade cotidiana, sobre o mundo como ele é, sobre aquilo que vemos e vivemos no dia a dia – e o domínio do ‘ainda a ser pensado’: significados e apreensões que, por estarem menos presos a uma base material específica e local, abrem-se a outras possibilidades. Tal é justamente a potência dos *códigos elaborados*: fazer a ponte entre o conhecido e o desconhecido, conectar o material e o imaterial, preencher o vão entre o mundo tal como ele se mostra e outros mundos imaginados, possibilitando que os sujeitos abstraíam o domínio do ‘como é’ em direção ao ‘como poderia ser?’.

De posse dele, em suma, é possível contemplar a realidade natural e social sob um prisma mais independente em relação ao contexto imediato, abordando-a e questionando-a sob formas mais relacionais e aprofundadas:

Estamos argumentando que as orientações elaboradas (e mais: os códigos elaborados) são os meios para se pensar o “impensável”, o “impossível”, porque os significados que eles fazem surgir vão além do espaço, do tempo e do contexto locais e embutem esses últimos num espaço, num tempo e num contexto transcendentais, estabelecendo

uma relação entre o local e o transcendental. Um potencial desses significados é a desordem, a incoerência, uma nova ordem, uma nova coerência. (BERNSTEIN, 1996, p. 257)

Para Bernstein, a distribuição seletiva de tais orientações *restritas* e *elaboradas* estaria condicionada à divisão social do trabalho: ao grau de complexidade desta em determinado contexto sócio-histórico, bem como à posição ocupada pelos sujeitos em seu interior: “as relações de classe regulam a forma como essas orientações se tornam disponíveis na educação formal” (Ibidem, p. 36), i.e., regulam a maneira com que diferentes grupos são posicionados em relação à maior ou menor condição de adquirir códigos elaborados via educação escolar. Depreende-se, assim, que o fato de o código escolar ser marcadamente constituído por orientações elaboradas *não* é garantia de que tais orientações, bem como as possibilidades que elas oferecem, sejam efetivamente ofertadas a (e adquiridas por) todos os alunos:

Si consideramos el conocimiento que la escuela transmite veremos que está basado en un principio distributivo tal que diferentes conocimientos y sus posibilidades son diferencialmente distribuidos a los diferentes grupos sociales. Esta distribución de diferentes conocimientos y posibilidades no se basa en diferencias neutrales en el conocimiento, sino en una distribución del conocimiento que comporta valores, poder, y potencial desiguales. (BERNSTEIN, 1990, p. 126)

Daí o escopo central da ampla maioria das investigações apoiadas em tal referencial: desvendar, na efetivação mesma do currículo escolar, os mecanismos culturais e pedagógicos que conduzem (ainda que de modo inadvertido) à manutenção das diferenças entre as classes sociais e das relações entre elas – ou seja, das relações de dominação e subordinação.

Destaque-se, porém, um ponto essencial: tais processos são sempre dotados de fissuras e contradições; possuem fragilidades inerentes, as quais abrem a possibilidade de contestação e mudança em relação à ordem estabelecida. Na comunicação pedagógica, não há determinismos nem linearidades, não há garantias de que aquilo que foi adquirido tenha plena equivalência com aquilo que se pretendia transmitir. Em seus escritos, o autor denuncia a todo o tempo a tensão entre essas duas balizas centrais: de um lado, a contínua imposição da ordem social; de outro, o fato de que nos próprios processos de divulgação e restrição de formas de consciência estão embutidas as possibilidades de sua transformação:

Os códigos capacitam os sujeitos não apenas a ler e criar textos que estão legitimamente disponíveis para serem construídos dessa forma, mas também a ler e criar textos que estão dentro das possibilidades de geração/realização como textos ortodoxos/heterodoxos potenciais. (BERNSTEIN, 1996, p. 67)

Os processos de reprodução cultural não são, pois, cabalmente decretados: finalizando uma



primeira exposição das modalidades de código, Bernstein ressalta que:

[...] apesar da linguagem abstrata do modelo que propomos, a intenção não é criar uma representação de um processo regido por alguma determinação que inexoravelmente cumpra alguma lei interna. Pelo contrário, a variação, a oposição e a mudança são inerentes às possibilidades do código. (BERNSTEIN, 1996, p. 73)

Do que decorre o sentido maior de seu projeto intelectual: a tenaz e ininterrupta busca por brechas que, em meio aos processos sociais de regulação das formas de consciência, teimam em resistir, em se contrapor, constituindo potenciais linhas de fuga no questionamento e na subversão de tais posicionamentos sociais.

Vislumbram-se, a partir dessa sucinta retomada de alguns tópicos da teoria do autor, aqueles anunciados vínculos entre educação escolar, conhecimento e efetivação da democracia. Da percepção do *código elaborado* enquanto meio de acesso ao ‘impensado’ e ao ‘ainda a ser pensado’ – ou seja, enquanto vislumbre de incoerências e desordens que apontem para novas realidades, para novas ordens –, emerge o papel central potencialmente desempenhado pela educação escolar formal. Ao democratizar o acesso a conhecimentos especializados e sistematizados, a formas de pensamento mais complexas e abstratas, a escola cumpriria função social ímpar: empoderar os sujeitos, capacitando-os a se apropriarem quer dos encaminhamentos da sociedade, quer de suas próprias trajetórias de vida. Ela tem a potência de instigar os indivíduos a apreender as relações de classe como construções histórico-sociais, desnaturalizando-as: evidenciar “[a] natureza arbitrária dos princípios classificatórios dominantes e das relações de poder que se expressam através deles” (BERNSTEIN, 1996, p. 51).

É nessa perspectiva que os mecanismos próprios da comunicação pedagógica – incluindo as nossas próprias escolhas, enquanto educadores, em termos de seleção, organização e gerenciamento curricular – devem ser desnudados, explicitando-se por quais maneiras eles *favorecem, promovem* ou *enfraquecem e sonégam* tal aquisição de conhecimentos. E que suas brechas e contradições intrínsecas devem ser exploradas, tendo em vista perturbar e, quiçá, reverter as determinações incessantemente recolocadas pelas relações de classe. O conhecimento deve ser visto como parte primordial do currículo em todos os níveis escolares, e isso porque habilita à participação ativa nos debates da sociedade sobre si própria, seu estado atual e seus possíveis futuros – podendo conduzir, potencialmente, tanto a contestações em relação à ordem vigente quanto a ensaios de mudança social. Em seu já citado estudo, e apoiada

em tal referencial, afirma Wheelahan (2010, p. 145, tradução livre<sup>51</sup>):

O acesso ao conhecimento teórico é uma questão de justiça distributiva porque a sociedade o usa para conduzir o debate sobre como ela deveria ser. A sociedade usa o conhecimento teórico para pensar o ‘impensável’ e o ‘ainda não pensado’, e isso torna tal conhecimento socialmente poderoso e dotado da capacidade de perturbar as relações de poder existentes. Ele cumpre tal papel por consistir nas representações coletivas da sociedade acerca dos mundos social e natural, e nós o usamos para acessar esses mundos a fim de entender como são construídos, seus processos de desenvolvimento e como eles podem ser transformados.

Essa distinção proposta por Bernstein entre códigos *restritos* e *elaborados* dá coerência ao painel teórico que viemos traçando, encadeando os argumentos até aqui elencados sobre acesso epistêmico, conhecimentos *poderosos*, superação da cotidianidade e universalismo democrático. Promover um acesso amplo e irrestrito ao domínio do ‘impensável’, do ‘vir a ser’, torna-se passo imprescindível para a promoção da justiça social: para que todos os sujeitos possam compreender o mundo de modo a transcender as suas experiências mais imediatas, não aceitando acriticamente os posicionamentos sociais que lhes são atribuídos. O social-realismo, enquanto desdobramento e desenvolvimento da teoria de Bernstein, tem a sua preocupação basilar assim sintetizada por Alan Sadovnik (2014, p. xi, grifos nossos, tradução livre<sup>52</sup>):

[...] a relação entre poder e conhecimento e como o acesso ao conhecimento poderoso é crucial tanto para *explicar* como para *abordar* a reprodução social da desigualdade pela escolaridade desde o nível primário até ao pós-secundário.

Tal a perspectiva analítica que guia nossas indagações sobre a educação musical e sobre a forma como ela vem sendo proposta nos debates curriculares recentes. Aqui, uma pergunta fundamental a ser feita a todo o tempo – e que percorre de modo subjacente as linhas desta investigação – é: em que medida as distintas perspectivas curriculares e epistemológicas que adotamos favorecem, promovem, ou tolhem uma aquisição mais igualitária de conhecimentos especializados? Favorecem ou solapam o desenvolvimento de formas mais relacionais de compreensão e consciência por parte do *todos* os estudantes?

Ocorre que todo referencial, por mais potente que se mostre, deve ser visto como algo

---

<sup>51</sup> No original: “Access to theoretical knowledge is an issue of distributional justice because society uses it to conduct its conversation about what it should be like. Society uses theoretical knowledge to think the ‘unthinkable’ and the ‘not-yet-thought’, and this makes such knowledge socially powerful and endows it with the capacity to disrupt existing power relations. It plays this role because it is society’s collective representations about the social and natural worlds, and we use it to access these worlds to understand how they are constructed, their processes of development and how they can be changed.”

<sup>52</sup> No original: “[...] the relationship between power and knowledge and how access to powerful knowledge is at the heart of both explaining and addressing the social reproduction of inequality through schooling from the primary to the postsecondary levels.”

vivo, dinâmico, histórico. Certos autores vêm fazendo o esforço de conjugar essa perspectiva teórica com as especificidades dos campos das Artes e das Humanidades, buscando, em termos bernsteinianos, direcionar uma tal abordagem sobre o conhecimento àqueles campos dotados de *estrutura horizontal*. Desafios diversos surgem, levantando importantes questionamentos: como estabelecer critérios de *diferenciação* e *seleção curricular* em artes? Como definir, aí, medidas de *progresso* e *juízo* dos saberes produzidos? E como proceder em relação à *avaliação* das capacidades e conhecimentos adquiridos? Trata-se de investigar, enfim, os princípios que conferem legitimidade, num dado contexto social e político, aos conhecimentos construídos, acumulados, validados e transmitidos no seio das linguagens artísticas.

#### **4.2.2. Sobre a produção de conhecimento *acumulado* nas artes e humanidades: seria isso possível?**

De acordo com Bernstein (1999), o que distingue um campo de conhecimento de *estrutura horizontal* é o fato de ele abranger, em sua constituição, uma coleção de diferentes linguagens, de diferentes tradições. Cada disciplina dentro das Artes e das Humanidades – a Música, a História, a Sociologia, os Estudos Literários etc. – seria composta, nesse sentido, por uma série de tradições distintas e não comparáveis entre si, cujos cursos correm paralelamente. Essas tradições, muitas vezes, fazem suposições divergentes ou até opostas sobre o real, constroem hipóteses diversas, estabelecem marcas distintas de ‘progresso’ e ‘desenvolvimento’, e possuem critérios próprios para definir o que conta como texto legítimo dentro do campo: o que conta como ‘produção cultural válida’, ou mesmo como legítimas problemáticas e questões de pesquisa. Sobre a configuração de tais campos do saber, afirma o autor:

[...] as estruturas de conhecimento horizontais consistem numa série de linguagens especializadas com modos de interrogação e critérios especializados para a construção e circulação de textos. Assim, praticamente qualquer uma das disciplinas especializadas no formato de uma estrutura de conhecimento horizontal encontradas dentro das humanidades e ciências sociais pode ser visualmente representada como: L1 L2 L3 L4 L5 L6 L7 ... Ln. (BERNSTEIN, 1999, p. 162, tradução livre<sup>53</sup>)

Tais campos opõem-se, segundo o autor, àqueles dotados de *estrutura hierárquica*, cujo exemplo mais acabado seriam as Ciências Naturais. Nessas, o desenvolvimento do

---

<sup>53</sup> No original: “[...] horizontal knowledge structures consist of a series of specialised languages with specialised modes of interrogation and criteria for the construction and circulation of texts. Thus, any one of the specialised disciplines within the form of a horizontal knowledge structure found within the humanities and social sciences can be visually portrayed as: L1 L2 L3 L4 L5 L6 L7 ... Ln.”

conhecimento se dá não pela acumulação de novas linguagens, mas, sim, pela subsunção de linguagem: pela contínua integração de proposições cada vez mais abstratas, a partir de uma base de proposições amplas e dotadas de grande aceitação dentro do campo. Nos campos de *estrutura hierárquica*, por conseguinte, o avanço é o desenvolvimento da própria teoria, que passa a ser mais ampla, mais generalizável, a ter propriedades mais integradoras do que antes – seja pela comprovada refutação de posições anteriores, seja pela sua incorporação a proposições novas e mais gerais. Nos campos de conhecimento de *estrutura horizontal*, o desenvolvimento do campo não pode ser função da maior generalidade dos conhecimentos, ou de suas maiores propriedades integradoras: aqui, ‘avançar’ significa a introdução de uma nova linguagem, de uma nova tradição. Daí que, nas *estruturas horizontais*, a evolução de cada disciplina pode ser representada pela sequência  $L1, L2, L3, L4 \dots Ln$ , sendo  $L$  o aparecimento de uma nova tradição, de um novo referencial teórico / estético / filosófico, de uma nova perspectiva de interpretação de fenômenos dentro do campo. Nas palavras do autor:

Uma nova linguagem oferece a possibilidade de uma perspectiva renovada, de um novo conjunto de questões, um novo conjunto de conexões, uma problemática aparentemente nova, e, mais importante, de um novo conjunto de falantes. (BERNSTEIN, 1999, p. 163, tradução livre<sup>54</sup>)

Um segundo traço distintivo entre as estruturas de conhecimento horizontais e verticais é a força de sua *gramática*, ou a sua capacidade de gerar referenciais empíricos certos e inequívocos. Para Bernstein (1999, p. 163-64), as Artes e as Humanidades são marcadas por possuírem *fraca gramática*, o que dificultaria, segundo ele, a construção de conhecimentos de forma cumulativa. Nesses campos, sendo mais difícil cotejar as múltiplas perspectivas em disputa com evidências empíricas relativamente consensuais, é mais problemática a determinação de qualquer ‘progresso’: torna-se mais complicada e incerta a percepção de um saber que se desenvolve e progride ao longo do tempo.

Nas estruturas *horizontais*, por conseguinte, a oposição entre as distintas linguagens / tradições / paradigmas / tendências não pode ser resolvida nem pela refutação empírica nem pela incorporação a estruturas conceituais e/ou estéticas mais amplas. Como resultado, cada linguagem assume uma postura especializada e excludente face às demais: a relação que estabelecem entre si só pode ser marcada pela crítica recíproca.

Como as linguagens se baseiam em suposições epistemológicas/ideológicas/sociais diferentes e frequentemente opostas, as relações entre elas não podem ser resolvidas

---

<sup>54</sup> No original: “A new language offers the possibility of a fresh perspective, a new set of questions, a new set of connections, and an apparently new problematic, and most importantly, a new set of speakers.”

pela pesquisa empírica. As relações só podem ser de crítica. Cada linguagem especializada, ou melhor, seus patrocinadores e autores, pode acusar a outra de falhar por omissão e/ou por inadequação epistemológica/ideológica/social de suas suposições. (BERNSTEIN, 1999, p. 171, tradução livre<sup>55</sup>)

Operando dentro do referencial bernsteiniano, Bolton (2006), Maton (2010, 2014), Lamont e Maton (2010) e McPhail (2013, 2014, 2015, 2017) são exemplos de pesquisadores cujos trabalhos contextualizam a discussão sobre conhecimentos *poderosos* no âmbito dos campos de *estrutura horizontal*. Compreendendo as Artes enquanto campos fracamente estruturados ('weakly structured fields') – ou seja, dotados de estrutura horizontal e fraca gramática –, os autores se perguntam: o que significam, nesses campos, 'conhecimento' e 'progresso'? Como conciliar essa imagem das artes enquanto campos constituídos por diferentes linguagens – isto é, pelo acúmulo de diferentes tradições, pela coexistência de paradigmas e estilos a princípio não comparáveis entre si – com as noções de avaliação, de seleção de repertórios, de conhecimentos *poderosos*, de critérios curriculares?

Karl Maton (2010) relembra que, ao longo das últimas décadas, assiste-se a um acirrado debate acerca do próprio caráter do conhecimento nas Artes e nas Humanidades: são crescentes as disputas e controvérsias abrangendo sua lógica, seu formato, as bases sobre as quais se justifica, bem como seu papel social.

Central a essa controvérsia tem sido uma 'briga' não apenas sobre o que deveriam ser considerados grandes trabalhos culturais, mas também sobre se cânones sequer poderiam ou deveriam mesmo existir. [...] Isso levantou questões relativas à base da avaliação estética de trabalhos culturais, à possibilidade de progresso nas artes e humanidades, à existência de 'conhecimento' artístico ou humanístico, e à identificação de quem 'sabe'. Dessa forma, tais debates levantam questões sobre originalidade, inovação e progresso, assim como sobre inclusão e acesso ao conhecimento. (MATON, 2010, p. 154, tradução livre<sup>56</sup>)

Tais *culture wars* tendem a assumir a forma de um embate entre duas posições extremas: o essencialismo e o relativismo. A primeira, de cunho conservador, agarra-se a uma concepção de cânone absolutista e singular, o caráter canônico da produção cultural enquanto algo

---

<sup>55</sup> No original: "As languages are based on different, usually opposing epistemological/ideological/social assumptions, the relations between them cannot be settled by empirical research. The relations can only be those of critique. Each specialised language, or rather their sponsors and authors, may accuse the other of failures of omission and/or epistemological/ideological/social inadequacies of the assumptions."

<sup>56</sup> No original: "Central to this controversy has been a 'canon brawl' not simply over what should be considered great cultural works but also over whether canons can and should exist at all. [...] This has raised questions concerning the basis of aesthetic valuation of cultural works, the possibility of progress in the arts and humanities, the existence of artistic or humanist 'knowledge', and who can be said to 'know'. Such debates thereby raise questions of originality, innovation and progress, as well as of inclusion and access to knowledge."

estabelecido, imutável, perpétuo, trans-histórico. Descoladas de seu contexto de produção e recepção, as grandes obras possuem um valor estético que lhes é intrínseco, um *status* eterno, intocável e insuperável, com significados que transcendem tempo e espaço. Já a posição relativista, de intenção radical, tende a se opor frontalmente à própria possibilidade de qualquer seleção, de qualquer cânone. Nela, o julgamento estético é totalmente vinculado ao contexto em que se dá, é determinado pelas circunstâncias específicas, sendo o mero reflexo dos contextos sociais e dos valores de quem pretensamente ‘julga’. Sobre essa transmutação operada pelo relativismo do valor cultural da obra em valor *social*, afirma Maton (2010, p. 157, tradução livre<sup>57</sup>):

[...] tais críticas proclamam que não apenas os conteúdos, mas também as bases de escolha de um cânone são, por exemplo, ocidentais, burguesas ou patriarcais. Ao invés de serem escolhidos por seu valor cultural enquanto trabalhos literários ou artísticos, o status canônico de grandes trabalhos reflete o seu valor social [...]. Cada grupo social tem a sua própria base de entendimento. Qualquer cânone específico é dado como um dentre muitos dotados de igual valor cultural, mas de diferentes níveis de patrocínio social.

É interessante notar que essencialismo e relativismo possuiriam, segundo os autores em pauta, certos traços em comum. Ambos negam a possibilidade de uma acumulação de conhecimento nas Artes e Humanidades: de um conhecimento que se desenvolve, que é retrabalhado, que se acumula ao longo do tempo. Numa expressão bastante usada pelos autores, tanto um quanto outro rejeitam a possibilidade de uma construção acumulada de conhecimentos (*‘the possibility of cumulative knowledge-building’*) (MATON, 2010, p. 158). Simultaneamente, ambos operam uma certa desistoricização da produção cultural: desconsideram que o maior alimento para a ampliação e o enriquecimento das distintas linguagens e tradições são, justamente, as sucessivas conquistas atingidas por uma série de autores ao longo de gerações. Para os primeiros, as grandes obras já estão cristalizadas, e pertencem a um passado tão idolatrado quanto inatingível; para os segundos, ‘arte’ e ‘cultura’ só podem ser definidas em termos locais, contextuais – no limite, trata-se de gostos e apreciações pessoais; destarte, qualquer avaliação cultural será sempre necessariamente contingente, subjetiva e arbitrária, e quaisquer escolhas apenas refletirão os interesses dos grupos sociais dominantes, “(...) de modo que um cânone é comumente visto como aquilo que

---

<sup>57</sup> No original: “[...] such critiques proclaim that not only the contents but also the basis of choice of a canon is, for example, Western, bourgeois or patriarchal. Rather than being chosen for their cultural value as literary or artistic works, the canonical status of great works reflects their social value [...]. Each social group has its own basis of insight. Any specific canon is held to be one of many of equal cultural value but which enjoy different levels of social sponsorship.”

outras pessoas, outrora poderosas, fizeram e que agora deve ser revelado, desmistificado, ou totalmente eliminado” (MATON, 2014, p. 88, tradução livre<sup>58</sup>). Nesse quadro, e a partir das categorias bernsteinianas, temos que ambas as abordagens leem as Artes e as Humanidades como estruturas de conhecimento extremamente *horizontalizadas*, cuja expansão se dá pelo acúmulo segmentado e liso / nivelado seja de novas obras primas intrinsecamente ‘elevadas’ e ‘superiores’ – caso do essencialismo –, seja de produções enraizadas no profuso caleidoscópio da diversidade social – caso do relativismo.

Buscando por uma terceira alternativa, pergunta-se: as estruturas *horizontais* podem progredir? Podem produzir conhecimento de forma *verticalizada*? Todas as estruturas horizontais são absolutamente semelhantes, ou seriam algumas mais favoráveis do que outras a uma construção mais *acumulada* de conhecimentos? É possível, em suma, argumentar que *juízos* artísticos / estéticos podem (e devem) se diferenciar de meras *preferências*? Anuncia-se, aqui, um ponto importante. Os autores e obras aos quais estamos nos remetendo neste capítulo têm a intenção de, apoiando-se na teoria de Basil Bernstein, desenvolvê-la e ampliá-la no sentido de dar conta de outros aspectos e fenômenos. Buscam, sobretudo, aprimorar certas lentes de análise do social-realismo para que captem como se dá a produção de conhecimento nos distintos campos intelectuais: para que tornem visíveis as suas distintas reivindicações de legitimidade. Um movimento que, na visão de Moore e Maton (2001), mostrar-se-ia natural e coerente frente à própria trajetória de pesquisa construída por Bernstein:

Nós argumentamos que, a fim de abordar tais áreas, nós precisamos mover a estrutura de Bernstein para a frente, como ele o coloca, ‘das pedagogias para os conhecimentos’. Isso significa dizer que, ainda que Bernstein forneça uma teoria sofisticada da construção do discurso *pedagógico*, o estudo da *produção* do conhecimento traz à luz um novo problema: as bases das reivindicações de conhecimento. Vale a pena enfatizar que isso *não* é um engano no trabalho de Bernstein, mas, antes, o que a sua abordagem destaca como sendo o próximo estágio na análise dos campos intelectuais. (p. 154, grifos dos autores, tradução livre<sup>59</sup>)

Segundo tal diagnóstico, a teoria de Bernstein, ao abordar os diferentes campos do saber a partir da própria construção do conhecimento, apresenta certas dificuldades no que tange aos campos de *estrutura horizontal*. Ela possuiria limitações na investigação daquelas áreas nas quais o conhecimento é menos explícito: nas quais as suas fronteiras, sua base empírica, a

---

<sup>58</sup> No original: “(...) so that a canon is commonly seen as what other people, once powerful, have made and what should now be opened, demystified, or eliminated altogether.”

<sup>59</sup> No original: “We argue that, in order to address these areas, we need to move Bernstein’s framework forward, as he puts it, ‘from pedagogies to knowledges’. This is to say that, though Bernstein provides a sophisticated theory of the construction of *pedagogic* discourse, studying the *production* of knowledge brings to light a new issue: the basis of knowledge claims. It is worth emphasising that this is *not* an oversight in Bernstein’s work but rather what his approach highlights as the next stage in the analysis of intellectual fields.”

diferenciação entre o que é texto ‘válido’ / ‘legítimo’ ou não, seriam todas mais tênues e problemáticas. Dessa forma, o modelo bernsteiniano, até onde o autor pôde desenvolvê-lo, não seria capaz de indicar precisamente onde reside a potencial força e *verticalidade* dos campos de estrutura horizontal, nem como tais campos podem se diferenciar entre si, ou, ainda, *como e se* poderiam progredir hierarquicamente:

Ao distinguir diferentes ‘discursos’ e ‘estruturas de conhecimento’, Bernstein foca numa dimensão dos campos sociais: a sua formação discursiva ou ideacional. [...] Esse foco na formação do conhecimento dos campos sociais é uma das contribuições centrais de Bernstein – sua abordagem nos permite ver o conhecimento como um objeto. Entretanto, ao mesmo tempo este foco torna difícil que compreendamos completamente os campos nos quais o conhecimento é menos explícito. [...] marcas permitindo aos atores perceberem que eles estão operando dentro de uma estrutura de conhecimento hierárquica são explícitas [...]. Contudo, nas estruturas de conhecimento horizontais (especialmente com gramáticas fracas) nas quais marcas baseadas em conhecimentos são menos visíveis, o reconhecimento e a construção de textos legítimos é vista como mais problemática. (MATON, 2010, p. 160, tradução livre<sup>60</sup>)

Coloca-se, pois, o desafio teórico de superar tais dificuldades, e de fazê-lo por meio de uma postura que não recaia nem no essencialismo nem no relativismo. O esforço é por construir uma estrutura analítica que, reconhecendo as Artes e as Humanidades enquanto campos horizontalmente estruturados (*L1 L2 L3 L4...Ln*), ofereça subsídios na identificação de sua potencial *verticalidade*, de seu progresso, de seu traço enquanto conhecimento acumulado. Possíveis soluções devem envolver, segundo os autores, a adoção crítica e flexível de tradições culturais. Trata-se da constituição de cânones que, cumprindo o seu papel enquanto norteadores da construção curricular, sejam sempre compreendidos enquanto históricos, transitórios, parciais, modificáveis. Sobre uma tal aceção crítica e relativizada da ideia de cânone, podemos ler:

[...] eu argumento que críticas radicais aos cânones obscurecem a possibilidade de se trabalhar criticamente *dentro* de uma tradição canônica, e que reter a noção de um (ao invés de ‘o’) cânone abre a *possibilidade* de que se construa conhecimento ao longo do tempo em campos intelectuais mais democraticamente acessíveis. (MATON, 2010, p. 155, grifos do autor, tradução livre<sup>61</sup>)

---

<sup>60</sup> No original: “In distinguishing different ‘discourses’ and ‘knowledge structures’, Bernstein focuses on one dimension of social fields: their discursive or ideational formation. [...] This focus on the knowledge formation of social fields is one of Bernstein’s key contributions – his approach enables us to see knowledge as an object. However, at the same time this focus makes it difficult to fully understand fields where knowledge is less explicit. [...] markers enabling actors to know they are operating within a hierarchical knowledge structure are explicit [...]. However, in horizontal knowledge structures (especially with weak grammars) where knowledge-based markers are less visible, the recognition and construction of legitimate texts is said to be more problematic.”

<sup>61</sup> No original: “[...] I argue that radical critiques of canons obscure the possibility of working critically *within* a canonic tradition, and that retaining the notion of a (rather than ‘the’) canon enables the *possibility* of building knowledge over time in more democratically accessible intellectual fields.”



Alinhado a tal perspectiva, e falando a partir do campo da educação musical, afirma McPhail (2014, p. 128, tradução livre<sup>62</sup>):

[...] argumentos relativos ao valor epistemológico podem ser estendidos para além dos domínios da música clássica, para exemplares em qualquer estilo de música. O que é necessário para a educação é um ‘cânone’ que se desenvolva de modo flexível, e que os professores usem para guiar os estudantes rumo a uma noção crítica acerca da música considerada mais interessante dentro de determinadas práticas, gêneros, estilos e culturas musicais dadas.

Pesquisando no contexto sul-africano, Heidi Bolton (2006) tem como objeto central de estudo a constituição de processos de avaliação em Artes no ensino secundário: como os professores avaliam? Que critérios utilizam? Há marcas que indicam precisamente o que será visto como ‘certo’ ou ‘errado’, ‘melhor’ ou ‘pior’? Apesar do campo das artes visuais ser constituído por múltiplas escolas e tendências, e de ser inegável o enorme papel exercido pela subjetividade na expressão plástica, a autora assevera: a clara definição de um conjunto essencial de conhecimentos e valores, bem como daquilo que se espera dos estudantes – daquilo que será considerado sucesso e realização –, é um aspecto vital na relação entre arte e pedagogia:

Há apelos na literatura – talvez por conta da existência de diferentes paradigmas artísticos – para que sejam distinguidos valores essenciais para a arte-educação, ou para que critérios compartilhados sejam estabelecidos. Em certo sentido, [...] a definição de conteúdos e propósitos para distinguir a arte na escola é uma questão de sua própria sobrevivência. Além disso, se é para que todos os aprendizes tenham igual acesso a conhecimentos significativos da disciplina, conhecimentos e valores cuja aquisição vale a pena precisam ser delineados. (BOLTON, 2006, p. 66, tradução livre<sup>63</sup>)

Sugere-se novamente, aqui, aquele elo estreito entre acesso epistêmico e efetivação democrática. Para esse conjunto de autores, o estabelecimento de critérios de julgamento em arte-educação não é apenas uma questão estética ou epistemológica: ele responde, acima de tudo, a um imperativo de justiça social. O oferecimento de iguais oportunidades formativas aos jovens implica que princípios, conceitos e propósitos gerais sejam debatidos dentro das comunidades que constituem os campos disciplinares nas Artes: que sejam discutidos,

---

<sup>62</sup> No original: “[...] arguments concerning epistemological value can be extended beyond the realms of classical music to exemplars in any style of music. What is required for education is a flexibly evolving ‘canon’ that teachers use to guide students to a critical awareness of the music judged most compelling within given musical practices, genres, styles, and cultures.”

<sup>63</sup> No original: “There are calls in the literature – perhaps because of the existence of different art paradigms – to distinguish core values for art education, or to establish shared criteria. In a sense, [...] definition of content and purpose to distinguish school art is a matter of its survival. Further, if all learners are to have equal access to significant disciplinary knowledge, knowledge and values worth acquiring need to be delineated.”

delineados, acordados e explicitados aos estudantes. Daí o principal desafio de professores e formuladores de políticas, qual seja, obter um equilíbrio entre o necessário reconhecimento da ampla diversidade dos campos e a imprescindível tomada de decisões:

[...] a *variedade* de experiências estéticas é uma das atrações principais da música [...] Ao passo que a educação musical precisa reconhecer a imensa variedade de formas pelas quais a música é produzida e recebida, é crucial que decisões sejam feitas envolvendo inclusão e exclusão, conteúdo e pedagogia, tanto o ‘o que’ quanto o ‘como’. Precisamente o modo como tais julgamentos poderiam ser feitos deveria ser uma preocupação central dos professores. Os desenvolvedores de currículo também poderiam se perguntar ‘Quais são os conceitos, exemplares, e experiências mais poderosas que a educação musical pode oferecer aos estudantes?’. (MCPHAIL, 2014, p. 124, grifo do autor, tradução livre<sup>64</sup>)

Logo, ainda que os cânones sejam provisórios – e que sejam múltiplas as réguas adotadas na valoração das distintas tradições –, é fundamental que os integrantes do campo busquem alcançar acordos mínimos, traçando certas diretrizes, fazendo escolhas e, sobretudo, expondo-as francamente aos estudantes. É nessa perspectiva que, segundo McPhail (2017), seria muito oportuna para o campo da Música a discussão sobre o conceito de *powerful knowledge*. A imensa pluralidade do campo, a heterogeneidade das manifestações musicais, bem como a onipresença da música no cotidiano da juventude atualmente, intensificariam sobremaneira o desafio dos professores na composição curricular. Daí a pertinência de se levar em consideração o potencial *poder* conferido pelos conhecimentos escolares. Buscando recusar frontalmente concepções estéticas excludentes e autoritárias, mas, ao mesmo tempo, fugir do solipsismo relativista, afirma Bolton (2006, p. 73, tradução livre<sup>65</sup>):

Se o julgamento no âmbito da arte escolar está ligado às atuais teorias mundiais da arte nas quais vozes autoritárias são recusadas, pode ser argumentado que algumas tradições são mais dignas do que outras? E em quais bases será estabelecido o seu valor? Poderia ser argumentado que independentemente de o valor das tradições artísticas estar baseado no refinamento da sensibilidade artística, ou na criatividade pessoal, na utilidade para o mundo do trabalho, na preservação de tradições culturais particulares, ou numa combinação de todos esses paradigmas [...], critérios de avaliação precisam ser acordados, especificados e tornados explícitos. É somente com a sua explicação que os critérios se tornarão acessíveis a todos os aprendizes.

---

<sup>64</sup> No original: “[...] the *variety* of aesthetic experiences is one of the main attractions of music [...] While music education needs to acknowledge the huge variety of ways in which music is produced and received, through sheer necessity decisions need to be made regarding inclusion and exclusion, content and pedagogy, both ‘what’ and ‘how’. Just how such judgements might be made should be a central concern of teachers. Curriculum developers might well ask ‘What are the most powerful concepts, exemplars, and experiences that music education can offer students?’.”

<sup>65</sup> No original: “If judgement of school art is linked to current art-world theory in which authoritative voices are refused, can it be argued that some traditions are more worthwhile than others, and on what basis will worth be established? It could be argued that whether the worth of art traditions is based on refining artistic sensibility or personal creativity, usefulness for the world of work, preserving particular cultural traditions, or a combination of all of these paradigms [...], assessment criteria need to be agreed upon, specified and made explicit. It is only with the explication of criteria that they will be accessible to all learners.”

O anseio por julgamentos artísticos que não sejam nem absolutos nem arbitrários percorre, de modo subjacente, o conjunto de trabalhos aos quais estamos nos referindo. Esse anseio dialoga com as interfaces entre escola e cultura tal como pensadas por Forquin (1993, 2000), ou seja, com aquela busca por certo universalismo aberto e democrático. Trata-se do esforço teórico de especular o que seria, em Artes, proporcionar acesso a conhecimentos epistêmica e esteticamente *poderosos* – um esforço que perpassa todos os autores mencionados neste subitem.

#### **4.2.3. A *socialidade* do conhecimento: marca distintiva fundamental**

A busca por parâmetros que sejam compartilhados é vista como condição *sine qua non* para que os estudantes sejam introduzidos às conversas do campo. É pela demarcação de um conjunto mínimo de saberes / conceitos / tendências / estilos considerados estruturantes, julgados da mais elevada importância para o cumprimento da função da escola, e disponibilizados a todos/as, que os estudantes são colocados em contato com os debates travados dentro das comunidades disciplinares. Essa clara delimitação e explicitação possibilita que eles se localizem em meio a tais debates; simultaneamente, que notem o seu próprio progresso na aquisição dos saberes aí envolvidos. Em suma: *também em Artes*, construir uma identidade de estudante – familiarizada com conceitos e procedimentos essenciais dentro dos campos – é tarefa da mais alta importância formativa.

Surge, então, o questionamento: como tais saberes poderiam ser definidos? Como identificar o que há de mais basilar e vital em termos de conceitos, significados e experiências artísticas? Maton e Moore (2010) e Moore (2010) são trabalhos que oferecem reflexões bastante fecundas quanto ao estabelecimento de *critérios intersubjetivos* de crítica e julgamento. Segundo os autores, a fuga daquele impasse entre essencialismo e relativismo – a superação, na Sociologia do Conhecimento, da falsa dicotomia entre uma neutralidade positivista absoluta e o relativismo construtivista – passa pela compreensão da falibilidade de todo e qualquer conhecimento, em qualquer área que seja. Trata-se de apreender os conhecimentos como não sendo nem ‘absolutos’ nem ‘fortuitos’, mas, sim, *falíveis*, afirmando-se tanto o seu inescapável enraizamento social quanto a sua potencial emergência em relação aos contextos de sua produção – emergência esta que os torna passíveis de serem escrutinados e avaliados. Em outras palavras: é, sim, possível escapar da plena arbitrariedade, ainda que com julgamentos sempre falíveis, dotados de ‘objetividade’ e justificação sempre limitada, parcial:

O fato de não podermos produzir verdades absolutamente infalíveis nas áreas de epistemologia, estética ou moral não significa que não possamos produzir de forma

inteligível *judgements* relativamente objetivos, ou pelos menos não arbitrariamente justificáveis, de que algumas coisas ou práticas são melhores do que outras. (MOORE, 2010, p. 136, grifo do autor, tradução livre<sup>66</sup>)

Os autores destacam que o termo *social* não é adotado por acaso pelos social-realistas: ao contrário, ele pretende reforçar algo que constitui um valor medular para essa tradição intelectual, a saber, a *socialidade* inerente à produção do saber. Trata-se de se atentar para as regras e procedimentos que, coletivamente estabelecidos, regulam a cadeia de produção / transmissão / avaliação de conhecimentos e práticas dentro dos diversos campos especializados (incluindo os campos artísticos). Tais regras regulam a forma como os seus agentes se relacionam e buscam, no maior grau possível, avançar na compreensão e/ou interpretação da realidade, num processo que se estende no tempo – envolvendo diferentes e sucessivas gerações de ‘falantes’ – e no espaço – colocando em contato vozes e ideias advindas de distintas localidades. Elas regem igualmente as interações entre os agentes dentro do campo, incluindo as posições conflitantes que se chocam dentro de arenas públicas de discussão, argumentação e contra-argumentação. Nessa dinâmica, é natural, inevitável e salutar que divergências e embates aconteçam; contudo, trata-se de divergências que tendem a ser mediadas, desde que em circunstâncias normais, também no âmbito de regras, procedimentos e condições publicamente acordadas e compartilhadas – i.e., por meio de posicionamentos refletidos e ponderados, fruto de considerações embasadas, expressos na forma de argumentações, comunicações e/ou apresentações abertas, e continuamente postos à prova em fóruns de discussão coletiva.

Todo esse contexto eminentemente *social* faz com que os saberes produzidos também correspondam a certos princípios estruturais socialmente validados, conferindo-lhes um lastro de veracidade: naturalmente haverá avanços e recuos, o desenvolvimento de qualquer *expertise* será sempre marcado por idas e vindas, construções e desconstruções, críticas e réplicas – é assim que o conhecimento avança. Contudo, trata-se de movimentos que, pela própria forma como se estruturam os campos, conferem legitimidade para os saberes produzidos serem acessados e manipulados / transformados / apropriados como aquilo que são e representam: como saberes especializados. Legitimidade, enfim, para que sejam tomados não como ‘a Verdade’ sobre seja lá o que for, mas, sim, como dotados de uma espécie de *objetividade social* que os torna confiáveis, ainda que sempre e impreterivelmente falíveis, históricos, manipuláveis

---

<sup>66</sup> No original: “The fact that we cannot produce truths that are absolutely infallible in the areas of epistemology, aesthetics or morals does not mean we cannot intelligibly produce relatively objective or at least non-arbitrarily justifiable *judgements* that some things or practices are better than others.”

e passíveis de superação – e ainda que a sua escolha seja inquestionavelmente marcada por configurações específicas de poder.

Destaque-se que uma tal apreciação sobre o sentido do *social* distingue decididamente, também aqui, tal perspectiva das proposições pedagógicas e curriculares de matiz pós-moderno e pós-estruturalista:

[...] um aspecto fundamental do processo de produção e desenvolvimento do conhecimento é a sua socialidade, a forma como as pessoas se relacionam nesse processo, não importa se através de um engajamento direto ou, indiretamente, por meio da participação num campo intelectual compartilhado. Pelo fato de as abordagens construtivistas e pós-estruturalistas verem apenas o poder em jogo, elas não podem compreender completamente a natureza social do conhecimento. O argumento que se desenvolve neste livro *não* é que o conhecimento não é social, mas, sim, que tais abordagens não podem fornecer um relato adequado do caráter de sua socialidade. Ao focarem excessivamente no social (em termos de relações de poder) e negligenciarem o conhecimento, elas paradoxalmente negligenciam uma dimensão crucial do social no conhecimento e na educação. [...] o trabalho de produção do conhecimento é tanto altamente pessoal quanto inescapavelmente coletivo [...]. (MATON; MOORE, 2010, p. 10-11, grifo dos autores, tradução livre<sup>67</sup>)

Atentando-se para a própria dinâmica que rege os campos de produção do conhecimento chega-se, pois, à noção de princípios coletivamente partilhados: deve-se reconhecer a possibilidade de as comunidades epistêmicas alcançarem, após longo tempo de apurados debates e ponderações, certos acordos provisórios. A partir de critérios socialmente estabelecidos dentro dos campos disciplinares (incluindo aqueles de estruturas mais *horizontais*) seria possível, sim, tecer considerações informadas, estabelecer julgamentos fundamentados e rigorosos – e delinear, por conseguinte, diferenciações, hierarquias e prioridades, combatendo as deletérias consequências daquele impasse entre posições absolutas e arbitrarias:

Compreendido [o conceito de ‘cânone’] dessa forma social-realista, torna-se possível evitar os falsos extremos do absolutismo e do relativismo, permitindo-se um novo foco na *socialidade* do julgamento. Julgamentos são menos do que absolutos, na medida em que reconhecem a sua falibilidade. Eles são mais do que preferências, na medida em que se submetem a regras de avaliação coletiva historicamente desenvolvidas. É o *conhecimento* que conta, não o *conhecedor*. (MOORE, 2010, p. 152, grifos do autor, tradução livre<sup>68</sup>)

---

<sup>67</sup> No original: “[...] a key aspect of the process of knowledge production and development is its sociality, the way in which people are related in that process, whether through direct engagement or indirectly through participation in a shared intellectual field. Because constructivist and post-structuralist approaches see only power at play, they cannot fully understand the social nature of knowledge. The argument being developed in this book is *not* that knowledge is not social, but that these approaches cannot provide an adequate account of the character of its sociality. By overfocusing on the social (in terms of power relations) and neglecting knowledge they paradoxically neglect a crucial dimension of the social in knowledge and education. [...] the work of knowledge production is both highly personal and inescapably collective [...]”

<sup>68</sup> No original: “Understood in this social realist way, it is possible to avoid the false extremes of absolutism and

Argumento semelhante é colocado por Young e Muller (2016) ao explanarem sobre as especificidades do *Futuro 3* – especificamente, sobre em que sentido ele representa uma alternativa efetiva aos limites e entraves dos *Futuros 1 e 2*:

O Futuro 3 é baseado na suposição de que existem tipos específicos de condições sociais sob as quais o conhecimento poderoso é adquirido e produzido. Estas condições não são dadas; são históricas, mas também objetivas. Ao passo que a sua historicidade é negada no Futuro 1 – as fronteiras já estão dadas e são tomadas como certas –, a historicidade e objetividade incorporadas no papel decisivo das comunidades de especialistas são negadas no Futuro 2. O Futuro 3 enfatiza o papel contínuo das fronteiras, não como entidades dadas, mas na definição de comunidades especializadas [...] como uma base tanto para a aquisição e produção de conhecimento novo quanto para o progresso humano de forma mais geral. (p. 73-74, tradução livre<sup>69</sup>)

O conhecimento *poderoso*, logo, é aquele que é produzido e adquirido em condições sociais específicas, das quais emana a sua legitimidade e confiabilidade.

É nessa perspectiva que, dentro do campo musical, os trabalhos de Graham McPhail (2013, 2014, 2015, 2017) vêm discutindo possíveis bases de organização, julgamento e seleção curricular. O autor discute as várias formas pelas quais aquela tensão se manifesta no campo da educação musical: o debate entre uma postura essencialista e um extremo aleatório, entre um universalismo dogmático e um particularismo radical. E aventa, como possível solução, esse foco nos conceitos generativos e nos sistemas interculturais de significado que são cruciais à música enquanto disciplina escolar: deve-se certamente atentar para as referências culturais trazidas pelos alunos, mas incorporando-as a uma estrutura curricular forjada sobre conceitos, procedimentos e capacidades coletivamente validados e legitimados. Vimos que, para Michael Young (2007, 2011), o traço essencial dos conhecimentos poderosos seria desafiar as vivências rotineiras dos estudantes, possibilitando novos patamares de desenvolvimento intelectual. Isso poderia se expressar, na linguagem musical, por meio de um currículo que seja tanto *afirmação* quanto *dissonância* frente às experiências particulares:

A aula de música precisa ser um espaço tanto de afirmação quanto de dissonância. Na primeira, os professores pretenderão desenvolver habilidades de uma experiência musical já incorporada pelos estudantes de maneiras socialmente significativas. Na segunda, os professores irão desafiar relatos estreitos e confortáveis daquilo que os

---

relativism by enabling a new focus on the *sociality* of judgement. Judgements are less than absolutes in that they acknowledge their fallibility. They are more than preferences in that they submit themselves to historically evolved rules of collective evaluation. It is the *knowledge* not the *knower* that counts.”

<sup>69</sup> No original: “Future 3 is based on the assumption that there are specific kinds of social conditions under which powerful knowledge is acquired and produced. These conditions are not given; they are historical but also objective. Whereas their historicity is denied in Future 1 – boundaries are given and taken for granted, the historicity and objectivity that is embodied in the critical role of specialist communities is denied in Future 2. [...] Future 3 emphasizes the continuing role of boundaries, not as given entities, but in defining [...] specialist communities as a basis both for the acquisition and production of new knowledge and human progress more generally.”

estudantes consideram como sendo música, colocando-os em contato com o conhecimento conceitual – tanto antigo quanto desenvolvido recentemente – que é coletivamente considerado como fundacional e poderoso dentro do campo. [...] Nesse estudo, o conhecimento conceitual formal não foi visto genericamente como conhecimento colonizador, mas como uma forma de conectar os estudantes com os conceitos generativos da disciplina. (MCPHAIL, 2013, p. 18, tradução livre<sup>70</sup>)

Iniciamos esta tese fazendo menção aos traços da suposta *crise* dos estudos curriculares: um arraigado ceticismo epistemológico, a decidida recusa por quaisquer hierarquias e universalismos, o temor ao conhecimento abstrato / especializado e a consequente negligência em relação à função precípua da atividade pedagógica. Nesse quadro, e enquanto educadores musicais, buscamos mapear potenciais pistas que conduzam à responsabilização da escola na sólida formação estética dos jovens. São bastante frutíferas, nessa linha, as supracitadas alusões a princípios atingidos pelas comunidades epistêmicas, a parâmetros maturados dentro dos campos intelectuais. Assumindo enorme importância dentro da proposição social-realista, elas podem promover, sobretudo nos campos de conhecimento dotados de *estruturas horizontais* e de *fraca gramática*, interessantes discussões sobre a construção e implementação de políticas curriculares. Diante de tudo o que foi discutido até aqui, são propostas que podem fomentar, no interior das linguagens artísticas, reflexões pertinentes sobre o acesso aos domínios do ‘impensável’ e do ‘ainda a ser pensado’.

A retomada de aspectos teóricos realizada neste subitem ganha tanto mais sentido no fio narrativo da presente tese quanto mais percebermos que ela aponta em duas direções distintas.

Primeiramente, para a fecundidade da teoria de Bernstein no que concerne aos estudos em torno da produção e recontextualização de conhecimentos. Destacamos o vigor dessa sugestão de certa ‘objetividade social’ na busca por julgamentos que sejam efetivamente embasados, ancorados, justificados dentro dos campos de conhecimento. Segue-se que a preocupação central do campo deveria ser o estabelecimento – de modo continuamente discutido, criticado, renovado – de conceitos, valores e princípios centrais: de conhecimentos *poderosos* cujo acesso, devido aos seus atributos, deveria ser garantido a todos. Destarte, o desenho curricular não poderia repousar, de forma alguma, nas preferências musicais locais, tampouco nas opiniões particulares de cada professor, de cada escola, de cada instituição. Ainda

---

<sup>70</sup> No original: “The music classroom needs to be a site of both affirmation and dissonance. In the former, teachers will aim to develop skills of musical experience that are embodied by students in socially meaningful ways. In the latter, teachers will challenge narrow and comfortable accounts of what students consider to be music, bringing students into contact with conceptual knowledge – both old and newly developing – that is collectively regarded as foundational and powerful within the field. [...] In this study, formal conceptual knowledge was not generally seen as colonizing knowledge but as a means to connect students with the generative concepts of the discipline.”

que necessariamente dialogando com os diferentes contextos, o eixo central do currículo deve girar em torno daquilo que foi coletivamente alcançado ao longo do tempo pelas comunidades que compõem o campo – saberes que, por sua capacidade de generalização e abstração, por sua *verticalidade*, podem conduzir os estudantes para além de suas experiências pessoais e localmente situadas.

Isso vai de encontro ao que pudemos encontrar nos dados de modo geral, tal como discutido sobretudo no capítulo anterior: como vimos, as discussões realizadas no campo não raro se veem enredadas entre dois polos, entre um essencialismo dogmático e um particularismo irrefreado – i.e., na ânsia por superar modelos conservatórios e autoritários, advoga-se amiúde por um currículo alicerçado na “contextualização sociocultural”, assumido enquanto militância local e guiado sobremaneira por pautas identitárias. Parece pertinente ao menos nos perguntarmos se tais expedientes de franca *indiferenciação e não especificação dos conhecimentos* – acrescidos, tal como discutido mais à frente, pela busca por uma formação mais ampliada, holística, ‘humana’ – não correm por vezes o risco de afastar, ainda que inadvertidamente, o acesso a orientações mais elaboradas na promoção de um efetivo desenvolvimento musical e artístico dos alunos.

Ao mesmo tempo, os subsídios teóricos mobilizados nas páginas anteriores indicam outras veredas igualmente relevantes: expõem a necessidade de que as lentes teóricas forjadas por Bernstein, esmiuçadas em seus limites e possibilidades, sejam continuamente desdobradas e levadas adiante. Como vimos, o que os autores propõem é um engajamento crítico com a teoria, tendo em vista dar conta de novos fenômenos e problemáticas de pesquisa. É nesse espírito, pois, que o último subcapítulo desta tese procurará discutir o desenvolvimento musical dos estudantes como assentado na intrínseca relação entre aspectos mais conceituais – os quais assumem destacada proeminência no âmbito da teoria adotada – e dimensões mais sensíveis e sensoriais. Buscará, em suma, contribuir, no âmbito da perspectiva social-realista, para o debate em torno dos profundos desafios envolvidos na recontextualização de formas ‘não tradicionais’ de conhecimento, tais como os conhecimentos musicais e artísticos.

### **4.3. Notas metodológicas (ou: caminhando à beira do abismo)**

Essas breves observações metodológicas se referem a aspectos que foram absolutamente fundamentais na elaboração da tese, sobretudo no que tange às reflexões tecidas neste último capítulo. Enfatizamos, no capítulo anterior, que a contínua interação entre os dados e a teoria de base levou a que as categorias fossem paulatinamente ajustadas e afinadas – de fato, as



categorias criadas ganharam ‘corpo’ à medida em que foram assentadas em pilares fundamentais do referencial bernsteiniano. Se tal constatação revela um aspecto importante da trajetória de pesquisa vivenciada, cumpre notar que nem sempre esse exercício de correlacionar categorias e arcabouço teórico se deu de forma tranquila; na verdade, em certos casos o exercício de ‘ouvir os dados’, de deixá-los falar e apreender aquilo que eles sugeriam, acabou mostrando que tal correlação não era tão clara e imediata. Por vezes, acabou mesmo acarretando o questionamento dos limites explicativos da própria teoria.

Em sua exposição sobre as potencialidades – e as possíveis fragilidades – da análise de conteúdo, Bardin (2016) discute o quanto é fundamental que se busque um equilíbrio entre o *rigor da objetividade* e a *fecundidade da subjetividade*. Isso seria possível, de um lado, por meio de certo alargamento do intervalo de tempo destinado à recolha, à organização e à interpretação dos dados. Aliás, essa é vista pela autora como uma das maiores forças dessa metodologia de pesquisa:

O maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional que é a análise de conteúdo reside – para além das suas funções heurísticas e verificativas – no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Ao desempenharem o papel de ‘técnicas de ruptura’ face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa. Se este intervalo de tempo é rico e fértil, então há que recorrer à análise de conteúdo... (BARDIN, 2016, p. 15-16)

Paralelamente, os próprios expedientes da categorização, basilares no âmbito da análise de conteúdo, devem ser manipulados com extremo cuidado, atentando-se tanto para a sua fecundidade explicativa quanto para os inúmeros riscos e desvios a que podem conduzir:

Supõe-se portanto, que a decomposição-reconstrução desempenha determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos. Isto talvez seja abusar da confiança que se pode ter no bom funcionamento desse delicado instrumento. É preferível estar consciente do que se passa quando se efetua uma operação de tal modo habitual que parece anódina. (BARDIN, 2016, p. 149)

Trata-se de observações que devem ser levadas em conta. Elas nos alertam, de um lado, a não nos apoiarmos nessa “intuição aleatória e fácil”, i.e., a não nos amarrarmos a interpretações pré-estabelecidas sugeridas seja por nossas vivências profissionais, seja por nossos estudos pregressos. Alertam, ainda, para que a categorização das mensagens não enrijeça por demais a leitura dos documentos, nem desvirtue a sua interpretação, tentando forçá-los a meramente

confirmar e ilustrar aspectos sugeridos pela teoria ora adotada. Trata-se, enfim, de uma postura metodológica que nos mantém vigilantes, buscando mediar da melhor forma possível esse jogo entre as hipóteses de partida, as técnicas de análise e a construção de interpretações – mediação esta que corresponde à tarefa fundamental do investigador, segundo a autora em foco (Ibidem, p. 55).

Também cabe recuperar brevemente aqui as orientações de Amado (2014) em torno da questão das *inferências* – i.e., do quanto é importante, na análise dos dados, ir além daquilo que está explicitamente dito. Tal seria, segundo o autor, uma das maiores potências da análise de conteúdo: desvelar motivações e intenções subjacentes, tendências que atuam de forma talvez mais indireta, por detrás daquilo que se lê, mas que exercem decisiva influência sobre o que se diz / defende / argumenta. Esse movimento mais interpretativo e inferencial partiria, sobretudo, do estabelecimento de vínculos entre as mensagens analisadas e o contexto de sua produção / recepção:

[...] as inferências fazem-se através do estabelecimento de uma relação entre os dados, os ‘quadros de referência’ da fonte de comunicação [i.e., as intenções, representações, pressupostos, ‘estados de espírito’, etc., bem como certas variáveis como o sexo, a idade, a classe social, o momento histórico] e as condições de produção das comunicações em análise (circunstâncias sociais e conjunturais em que o texto foi escrito, variáveis demográficas, marcos biográficos, traços de personalidade do autor, etc). (AMADO, 2014, p. 303)

Também para o autor, o exercício de análise deve necessariamente conjugar o rigor com a criatividade e sensibilidade do analista: conjugar uma abordagem mais descritiva / sistemática / classificadora com um olhar sempre curioso, aberto, inquieto:

Podemos, pois, dizer que o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o fato de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção. Julgamos que é este aspeto que permite aplicar criativamente a análise de conteúdo a um leque variado de documentos (comunicações) [...]. (AMADO, 2014, p.304-305) [escrito em português de Portugal]

Faz-se necessária, pois, uma certa ousadia interpretativa que sempre corre à beira do abismo (no sentido de poder conduzir a conclusões precipitadas, ou mesmo infundadas), mas sem a qual a pesquisa perde naquilo que poderia vir a ser a sua maior riqueza e contribuição. Para ambos os autores em pauta, a análise de conteúdo necessariamente se equilibra numa linha

tênue entre a descoberta e a distorção, entre o essencial e o banal, sendo que tal impulso inferencial corresponde, a um só tempo, à sua maior riqueza e seu maior risco:

A dimensão interpretativa é a mais crítica, na medida em que incorre no perigo de se cair em ‘inferências ingênuas ou selvagens’ (Vala, 1986). Mas, sem a inferência a investigação ficaria a meio caminho já que registrar a quantidade de informações e fazer, em torno delas, os mais variados tipos de cálculos, não é fazer, ainda, um trabalho interpretativo e, muito menos, no quadro das metodologias qualitativas. (AMADO, 2014, p. 304)

Na mesma perspectiva apontam as sugestões que recebemos dos membros de nossa banca de qualificação, centradas em dois pontos centrais no que concerne à metodologia: 1) a necessidade de ouvirmos os dados, de deixá-los falar; de nos apoiarmos na teoria de modo a que ela dê suporte à análise, mas sem direcioná-la completamente; e 2) a necessidade de ‘duvidarmos’ da própria teoria: de estarmos sempre abertos a perceber tanto aquilo em que ela nos ajuda quanto as suas próprias limitações na interpretação da realidade que se nos coloca. De tudo isso, decorreu o intuito de buscar uma leitura mais ampla, mais matizada e atenta às nuances de sentido apresentadas pelos dados – e é nessa perspectiva que as sugestões e reflexões contidas nesse último capítulo devem ser lidas.

O presente capítulo se mostra para nós, sem dúvida, como aquele que melhor representa um exercício dessa espécie: mais interpretativo, mais pessoal – e, certamente, mais ‘à beira do abismo’. O capítulo propõe leituras ainda bastante rascunhadas, abertas; e, se sugere possíveis desdobramentos, ainda o faz marcado por muitas dúvidas e incertezas, sendo, pois, o capítulo mais desafiador e inconcluso desta tese. Em suma: é sem dúvida o capítulo no qual mais tememos errar – mas quiçá, e justamente por isso, também seja o mais potente em termos da abertura de novas portas, da proposição (ainda que incipiente, apenas tateando aqui e ali) de novas questões de pesquisa, da iluminação de novas frestas carentes de atenção e discussão. É aquele que talvez possua, acreditamos, maiores contribuições às discussões atualmente em curso, fomentando reflexões tanto no âmbito da educação musical brasileira quanto no que diz respeito ao referencial teórico acessado e aos seus possíveis (e necessários) avanços e desenvolvimentos.

#### **4.4. Educação musical para o “*desenvolvimento humano*”**

A presente categoria decorre, como mencionado anteriormente, de impressões e inquietações que foram progressivamente se insinuando ao longo do processo de organização e análise dos dados. Ela se refere à difundida busca por certos benefícios extramusicais: por um

conjunto de atributos, disposições e modos de conduta ligados ao tipo de ser humano que pretendemos formar – i.e., voltadas sobretudo a responder à questão ‘que tipo de ser humano esperamos forjar?’. Ao defender discursos pedagógicos musicais dotados de patente fraqueza em termos de *classificação* [DI: C-], bem como de fraco *enquadramento* sobre os critérios de avaliação e aprendizagem [DI: E- sobre critérios], o campo da educação musical brasileira parece, por vezes, caminhar em direção a paisagens nas quais a própria especificidade da disciplina, seus saberes e objetivos, são perigosamente postos em questão.

Reforcemos que as categorias apresentadas e discutidas nesta tese tendem sempre a aparecer nos dados com nuances e matizes ligeiramente diferentes. Às vezes, essa ideia de um amplo “*desenvolvimento humano*” remete ao próprio aluno / estudante, de modo que o principal objetivo da educação musical deve ser desenvolver um pensador crítico, um aluno que seja um cidadão consciente e responsável, que esteja socialmente engajado com a sua comunidade, que seja sensível, generoso, autoconfiante, tolerante frente às diversidades, e assim por diante. Por vezes, trata-se de um “*desenvolvimento humano*” atrelado à própria disciplina e aos papéis sociais a ela atribuídos – pelo que os principais objetivos da educação musical enquanto disciplina escolar devem ser inculcar nos alunos alguns valores e princípios mais genéricos e humanistas, como solidariedade, autonomia, criatividade, abertura ao diálogo e ao trabalho colaborativo, apreço pela liberdade, respeito ao meio ambiente etc. Em ambos os casos, a categoria parece expressar um intenso *repensar* dos propósitos e intenções centrais da disciplina, não em termos epistêmicos, estéticos ou artísticos, mas principalmente em linhas éticas, políticas ou mesmo morais. Daí que a nossa preocupação principal enquanto educadores musicais deva migrar do ensino *da* música, ou do ensino *sobre* música, para o ensino *através* da música: levar os alunos a adquirir tais valores e princípios *por meio* de experiências musicais:

O objetivo principal do artigo é refletir sobre a Educação Musical provida de sentido para o educando. [...]. O trabalho se justifica pela necessidade de buscar novos caminhos para lidar com a Educação Musical, não apenas como um meio de aquisição de habilidades musicais, mas, também, como um instrumento significativo de formação humana, tendo em vista os desafios enfrentados pelos professores e pelos educandos na sociedade atual. Neste artigo, discutiremos a Educação Musical e buscaremos responder à seguinte questão: como contribuir para uma educação rica de sentido, que busque uma formação integrada – musical, pessoal e social – dos educandos? (ALVARES *et al.*, 2019, não paginado)

Esta proposta [dos ateliês escolares] está ligada, na Pedagogia Freinet, a um pensamento amplo de educação para a autonomia e cooperação. Para tornar possível e pertinente a realização de ateliês musicais, seria necessário compreender a educação musical para além de uma prática pedagógica que visa o desenvolvimento de saberes estritamente musicais, mas prioritariamente como parte de um projeto educativo para

a formação de sujeitos autônomos e conscientes. (MOREIRA; BRITO, 2015, não paginado)

Aprender a ser: de modo interligado a cada um dos pilares anteriores, o Curso de Formação Continuada em Música estimulou a formação integral do ser humano [...]. Nesse quarto pilar Delors (2004, p. 99) salienta, e devemos considerar, que: "O princípio fundamental da educação deve ser desenvolver o ser humano de maneira global, de modo a desenvolver um pensamento autônomo e crítico [...]. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade". (WAZLAWICK *et al.*, 2013, p. 85)

Descrições convencionais da música como uma fonte de “experiência estética” e da educação musical como “educação estética” conduziram a profissão de educação musical a negligenciar seriamente os importantes vínculos entre o fazer musical, a criação de comunidade e o desenvolvimento do caráter. [...] os entendimentos da educação musical sobre a música e a educação precisam urgentemente ser reparados, e [...] uma parte crucial desse projeto envolve a recuperação de sua natureza como práticas fundamentalmente éticas e orientadas pela ética. [...] o fazer musical deve ser considerado como um rico recurso através do qual os alunos exploram a questão fundamental *Que tipo de pessoa é bom ser?* [...] esta questão está no cerne da prática profissional dos educadores musicais. Essas orientações éticas alteram profundamente o que concebemos como os atos de musicar e educar, as razões pelas quais são importantes, e como devemos proceder para nos engajar neles. Elas se propõem a desviar a nossa atenção do ensino e aprendizado sobre ou na música para o aprendizado através da música. (BOWMAN, 2020, p. 162, grifo do autor, tradução livre<sup>71</sup>)

O “*desenvolvimento humano*” ressurgiu como meta primordial na abordagem proposta por Bezerra e Fialho (2020) – aqui, assumindo contornos ‘espirituais’, ‘transcendentais’ e igualmente voltado à aquisição de atributos diversos, tais como a ‘transcendência de si’, a ‘conexão interior’ e o aprofundamento de ‘afetos comunitários’:

Tal postura diante das experiências transcendentais nos oferece uma pista a respeito do reduzido interesse dos pesquisadores em relação a essa temática na área da psicologia da música, pois vem ao encontro daquilo que Maslow apontou como a exclusão do sagrado e do transcendente da jurisdição da ciência. [...] Maslow define a transcendência e a dimensão espiritual como o topo da pirâmide na hierarquia

---

<sup>71</sup> No original: “Conventional accounts of music as a source of “aesthetic experience” and of music education as “aesthetic education” have led the music education profession to seriously neglect the important links between music-making, the creation of community, and the development of character. [...] music education’s understandings of music and of education are urgently in need of repair, and that a crucial part of that project involves recovery of their nature as fundamentally ethical and ethically-guided practices. [...] music-making should be regarded as a rich resource through which students explore the fundamental question *What kind of person is it good to be?* [...] this question lies at the heart of professional practice for music educators. These ethical orientations alter profoundly what we conceive musicking and educating to be, the reasons they are important, and how we should go about engaging in them. They offer to shift our attention from teaching and learning about or in music to learning through music.”

das necessidades no desenvolvimento humano, para além de alcançar a autorrealização. O autor sustenta que a autotranscendência leva o indivíduo a encontrar “valores espirituais”, que denominou “valores do ser” (Maslow, 1971). Ressalta que a constante expansão de consciência, por meio da experiência de platô (fluxo) e experiências culminantes, leva ao processo de “autoatualização”, que no referencial teórico de Maslow corresponde ao termo “individualização”. (BEZERRA; FIALHO, 2020, p. 271)

Este parece ser o ponto relevante aqui, qual seja, um perceptível embaçamento das fronteiras que presumivelmente deveriam demarcar *o que é*, afinal de contas, a disciplina: sua identidade, seus contornos e finalidades pedagógicas especializadas. Ressaltemos uma vez mais: de forma alguma tais traços podem ser generalizados, tampouco eles se expressam nas mesmas formas e intensidades ao longo dos diferentes documentos analisados. Contudo, e ainda que de modos bastante diversos, essa imagem do “*desenvolvimento humano*” parece ser crucial quando se tenta captar amplas tendências sobre a constituição do discurso pedagógico em música – a disciplina sendo constantemente compreendida como um veículo para o desenvolvimento de competências sociais, éticas, comunais, em vez de (ou acima de) quaisquer competências propriamente *musicais*. No que diz respeito ao educando, a educação musical deve ir ‘além da própria música’: para além de ser um ato pedagógico / educativo (às vezes, até mais importante do que isso), é considerada um ato emancipatório comprometido em promover uma espécie de formação holística e global, i.e., empenhado em dotar os alunos de atributos que venham a atender às diversas demandas políticas, sociais e culturais que desafiam a sociedade contemporânea. Numa perspectiva assim ampliada, é apreendida sobretudo como um dispositivo de aperfeiçoamento pessoal, afetivo, comunitário... – enfim, *humano*. Em termos bernsteinianos, parece que estamos lidando basicamente com o *discurso regulador*: um modelo vislumbrado desse aluno / aprendiz o qual deveríamos nos comprometer a criar [DR: *modelo de aluno*].

O processo de trabalho vivido nesta turma de 5ºano parece ter contribuído para a formação de pessoas que valorizam a coletividade, o olhar para o outro, a superação de preconceitos e o respeito à diversidade. Mais do que os produtos/composições elaborados em aula ou a aplicação de conceitos musicais, o foco foram as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros. (BEINEKE, 2016, não paginado)

Esses processos de participação em sala de aula, envolvidos nas atividades de composição, estão em sintonia também com um projeto educacional mais amplo da professora, que pensa, além dos objetivos específicos da aula de música, na formação de pessoas que saibam ouvir o outro, reconhecer e valorizar as diferenças. (BEINEKE, 2015, p. 49)

[...] entendemos que todo processo escolar de ensino e aprendizagem de música e instrumento musical necessita contribuir primordialmente para o processo de formação do ser humano, apropriando-o dos conhecimentos que ampliam e aprofundam sua percepção e entendimento das questões que compõem sua vida [...]. Assim, entendemos como necessária a subordinação da competência técnico-musical aos compromissos humanos, éticos, sociais e políticos, definidos a partir de um horizonte que vislumbra o real e efetivo desenvolvimento do ser humano. (CARNEIRO, 2018, p. 6)

As pesquisas citadas evidenciam os processos de significação atribuídos à experiência musical criativa. [...] concordam que as atividades criativas desenvolvidas em ambientes coletivos e colaborativos exercem papel fundamental no desenvolvimento da imaginação, valorizando as experiências musicais dos alunos e possibilitando a transformação de suas ideias de música. Para além dos conhecimentos musicais, argumentam que a criatividade na educação musical exerce papel fundamental no desenvolvimento humano e nas afirmações de identidades individuais e coletivas [...]. (PELIZZON; BEINEKE, 2019b, p. 12)

[Almejamos] compreender os aspectos que propiciam ao educador musical desenvolver-se profissional e pessoalmente e, por conseguinte, desenvolver estímulos aos seus alunos e às pessoas no meio que os circunda a serem mais humanizados. Aponta-se que o educador [...] deve estar preparado tanto para responder a questões inerentes aos conhecimentos da sua área de atuação, quanto saber lidar e possibilitar desenvolvimento nos alunos no que se refere a aspectos pessoais e sociais a partir do contexto educacional presente. Sendo assim, verificou-se baseado na afirmação de Maturana (2000, p.11-12) que a “formação humana é o fundamento de todo o processo educativo, [...] que a criança poderá viver como um ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade [...], capaz de ver e corrigir erros, capaz de cooperar e de possuir um comportamento ético”. (MONTEIRO; LEÃO, 2017, não paginado)

É particularmente importante mencionar que tais perspectivas se devotam muitas vezes à crítica a práticas educativas de cunho conservatorial: esforçam-se por denunciar tradições duradouras baseadas no treinamento repetitivo e mecânico, superando os seus deletérios efeitos no desenvolvimento musical e na expressividade dos estudantes – aspectos abordados no segundo capítulo deste estudo. Ao mesmo tempo, buscam se opor frontalmente a um passado educacional escandalosamente maculado por níveis hediondos de discriminação social, cultural e econômica. Como saída, e apreendida sobretudo como um ato político e emancipatório, a educação musical deve buscar incutir uma série de atributos socialmente desejáveis: o compromisso com modos almejados de ser e de viver em sociedade.

A postura contra-hegemônica e decolonial adotada [...] aponta avanços e caminhos que nos ajudarão a construir um novo referencial teórico e epistemológico validando todos e outros saberes. É preciso considerar que é papel do ensino de música ir além do conteúdo musical, e que, portanto, é uma ação crítico-política em discussão, é

contextualização histórico-sócio-cultural e compreensão crítica de suas origens (CANDUSSO, 2017). (SANTOS, 2019, não paginado, grifos nossos)

As competências do professor de música não podem ficar restritas apenas ao seu campo de conhecimento. É preciso que haja um engajamento e um posicionamento político de forma que se compreenda o papel da música na sociedade, aspecto ao qual, em geral, é dada pouca atenção e que, por consequência, deslegitima a sua importância na sociedade. A sua prática pedagógica precisa estar atenta nessas discussões da contemporaneidade, pois, como sujeito integrante do contexto escolar, sendo também formador, o/a professor/a precisa estar atento à sua prática cidadã, pensando a educação de forma emancipatória, inclusiva, diversa [...]. (Ibidem, 2019, não paginado)

O objetivo da instrução musical no contexto da educação não é apenas treinar “na” música, mas educar “através” da música: o desenvolvimento de hábitos, atitudes, disposições e capacidades que permitam às pessoas viver suas vidas mais plenamente do que seria possível de outra forma. Isso torna a educação musical algo muito mais importante do que o refinamento de habilidades técnicas e da sensibilidade estética.” (BOWMAN, 2020, p. 173, tradução livre<sup>72</sup>)

Dessa forma, analisar o que muda, o que permanece, o que conta como conhecimento musical escolar, bem como o que é excluído, pode nos auxiliar na construção de um currículo para o trabalho com música mais afinado com as perspectivas educacionais contemporâneas, em especial, aquelas marcadas pelo trato respeitoso à diversidade, com fins de propiciar uma formação mais humana aos sujeitos escolares do país. [...]. Nos debates em torno da formação humana e da importância da formação para a, na, pela e com a diversidade, importa observar a construção dessas zonas de sombra, explicitar aquilo que tem sido “olvidado”. (PEREIRA, 2016, p. 21)

Acreditamos que, através de iniciativas que incluem as crianças na construção do conhecimento – abrindo espaço para ouvir o que elas têm a dizer sobre o seu próprio envolvimento com a música –, é possível construir ambientes de ensino mais significativos e inclusivos, no sentido em que os diferentes pontos de vista serão considerados, contribuindo para uma formação musical mais crítica e comprometida com o respeito e a valorização da diversidade. (VISNADI; BEINEKE, 2016, p. 74)

[...] o que a área de educação musical tem feito em prol de uma educação musical antirracista e culturalmente centrada? Questões como racismo, discriminação racial, bem como a representatividade passam a ser tratadas pelas/os professoras/es de música que atuam na educação básica? A música é entendida também pelo seu viés de afirmação política ou apenas como conteúdo? (CANDUSSO *et al.*, 2019, não paginado)

---

<sup>72</sup> No original: “The point of musical instruction within the context of education is not just training “in” music but educating “through” music: the development of habits, attitudes, dispositions, and capacities that enable people to live their lives more fully than would otherwise be possible. This makes of music education something far more momentous than the refinement of technical skills and aesthetic sensitivity.”



A Educação Musical, ao acolher as diferenças, afirma a comunidade em que se insere [...]. Com isto, contribui para a formação de, não só pessoas mais aptas a fruir com a música, mas também cidadãos mais comprometidos com a sociedade e seres humanos mais completos. [...]. Acreditamos que estas reflexões contribuem para a efetivação de uma educação musical provida de sentido para educadores e educandos, em uma sociedade complexa e diversa, podendo colaborar com a formação dos futuros cidadãos. (ALVARES *et al.*, 2019, não paginado)

Por vezes, tal “*desenvolvimento humano*” – o desfiar das múltiplas e diversas contribuições potencialmente oferecidas pela música à edificação global dos sujeitos – está alicerçado nas noções de ‘habilidades para a vida’ e/ou ‘habilidades transferíveis’. A promoção dessa espécie de cidadania artística pode se dar numa chave mais pragmática, vinculada ao desejável aluno / trabalhador do século XXI e à sua inserção num mundo marcado por contínuas e rápidas transformações, a ‘sociedade do conhecimento’. Tal inserção passa pela aquisição de uma série de importantes atributos e disposições, tais como adaptabilidade, protagonismo, resiliência, prontidão para a ação, abertura para o trabalho colaborativo, iniciativa, criatividade na resolução de problemas e assim por diante. Permanecemos, pois, nos domínios do *discurso regulador [DR]*:

Como argumenta Craft (2010), a criatividade vem sendo compreendida enquanto uma demanda social, inclusive na educação [...]. [...] compreende-se a importância de que os estudantes tenham a oportunidade de se posicionar diante de situações com autonomia, tomando decisões e construindo suas identidades. Incertezas, complexidades, progressos e mudanças vêm gerando desafios e problemáticas imprevisíveis, requerendo soluções criativas (Alencar, 2007, p.45). Nesse sentido, a educação, de modo geral, deveria acompanhar essas mudanças e desafios da atualidade, inclusive na área da educação musical. (PELIZZON; BEINEKE, 2019a, p. 1-2)

Atualmente, muitas organizações buscam desenvolver ambientes cooperativos, uma vez que funcionários comprometidos com o trabalho e a visão de sua empresa “cooperam mutuamente nas ações que requerem habilidades gerais e também específicas, havendo uma forte relação de confiança e parceria” (Rodrigues *et al.*, 2011, p. 129). Esta visão de trabalho tem sido muito utilizada na educação privada e em algumas áreas das ciências sociais. [...] O Boletim Informativo da Associação Internacional para o Estudo da Cooperação em Educação (International Association for the Study of Cooperation in Education) tem trazido constantemente estudos em publicações de artigos, livros e conferências sobre os benefícios da cooperação no ambiente educacional (melhores resultados na aprendizagem, grupos mais coesos e participativos e relacionamento interpessoal intensificado, entre outros). (CERNEV, 2018, p. 26-27)

Otsuka (1999) destaca que até o início de 1995 poucas pesquisas tinham como foco a aprendizagem colaborativa. O interesse por esse tipo de situação de ensino surgiu na segunda metade dessa década devido às transformações sociais, às mudanças tecnológicas e às exigências do mercado de trabalho. [...]. Roschelle e Teasley (1995)

discorreram sobre a aprendizagem colaborativa como uma forma de interação “filosófica” em que esta fomentaria o pensamento crítico e o compartilhamento, a compreensão e a forte retenção da aprendizagem em longo prazo entre os estudantes. Otsuka (1999) destacou que a colaboração no ambiente educacional possui objetivos e metas específicas, dentre as quais, a promoção do desenvolvimento cognitivo e social em grupo, o estímulo ao pensamento crítico, discussões e reflexões dos alunos, a adoção da ideia de aprendizagem para a vida (*lifelong learning*), o aumento da autoestima, da afetividade e da motivação para as atividades educacionais. (Ibidem, p. 27-28, grifo no original)

O relatório e discussões de Delors (2004) apontam que a missão humanista da educação é possibilitar o desenvolvimento dos talentos e aptidões da pessoa. [...]. A dimensão estético-criadora deve estar integrada na formação/educação e na ação dos sujeitos, para atuarem de modo crítico e inovador na sociedade em resposta às demandas que a mesma insere de modo atualizado. Sendo assim: "A criatividade e a imaginação são competências muito valorizadas nesse momento de mudanças. [...]. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos" (Delors, 2004, p.100). (WAZLAWICK *et al.*, 2013, p. 81)

Do ponto de vista pragmatista, o mundo está sempre se movendo e mudando. E em um mundo em mudança, como Dewey acertadamente nos orientou, a rigidez pode ser uma coisa perigosa. [...]. Minha opinião é que a educação precisa identificar e abraçar aqueles aspectos do ensino e da aprendizagem que ajudam as pessoas a se adaptarem diante de transições, mudanças ou colapsos. O treinamento musical prepara as pessoas para aquilo que é: atende, desenvolve, e refina os hábitos existentes. A educação musical, ao contrário, desenvolve o hábito de mudar hábitos – e nutre a capacidade de reconhecer quando a mudança se torna uma necessidade. Em suma, a educação prepara as pessoas (sejam futuros professores ou os alunos a quem eles ensinam) para serem aprendizes bem adaptáveis: para atuarem de maneira confortável, flexível e imaginativa em situações que são novas, imprevisíveis e instáveis [...]. (BOWMAN, 2018, p. 168-69, tradução livre<sup>73</sup>)

[...] o caminho que o desenvolvimento social e tecnológico conduz, exige uma transformação nas formas de aprendizado e ensino, dos sistemas de educação e dos modelos de pesquisa e educação para que estes sejam compatíveis com as necessidades sociais. Qvortup fala da necessidade de se desenvolver a competência do aprendizado – de “aprender a aprender e a reformular constantemente o próprio aprendizado.” Envolve saber interpretar e redefinir as próprias possibilidades de observação, comunicação e ação. Pré-requisito para a aprendizagem (Idem, p.230). (PODESTÁ; BERG, 2018, p. 6)

Enseñar música no solamente es importante por la propia música, también porque contribuye a la formación para la economía del conocimiento y porque forma

---

<sup>73</sup> No original: “From pragmatist perspective, the world is always moving and changing. And in a changing world, as Dewey rightly warned us, rigidity can be a dangerous thing. [...]. My view is that education needs to identify and embrace those aspects of teaching and learning that help people adapt in the face of transitions, changes, or breakdowns. Musical training prepares people for what is: it caters to, develops, and refines existing habits. Musical education by contrast develops the habit of changing habits—and nurtures the capacity to recognize when change has become a necessity. In short, education equips people (whether prospective teachers or the students they teach) to be good adaptive learners: to perform comfortably, flexibly, and imaginatively in situations that are novel, unpredictable, and unstable [...].”

ciudadanos. [...]. Tenemos que formar para la economía, sin duda, pero también la ciudadanía, y aquí es donde entra lo ético y lo estético, además de lo que el arte pueda capacitar para la innovación y la creatividad que demanda la economía del conocimiento. Este cambio de enfoque de nuestra labor docente implica dejar de abogar por la importancia educativa de la música que ya dijera Aristóteles y otros autores clásicos y aportar evidencias empíricas, mensurables o no, de la influencia que tiene la música en la educación de las personas. (ARÓSTEGUI; LOURO; TEIXEIRA, 2015, p. 32)

Já mencionamos, em capítulo anterior, a significativa influência que a leitura do estudo de Hoadley (2018) exerceu sobre a organização e interpretação dos discursos musicais mapeados por esta investigação. Talvez tal influência se dê, dentre outros fatores, pelas notáveis similitudes entre os processos político-pedagógicos observados, ao longo das últimas décadas, nos contextos sul-africano e brasileiro<sup>74</sup>. Dentro disso, não há como não reparar na consonância entre argumentos reiteradamente percebidos lá e cá: na forma como a defesa por finalidades educacionais mais ‘holísticas’, ‘contemporâneas’ e ‘humanizadas’ prescinde da especificação de conteúdos / conceitos / procedimentos especializados e vislumbra, em seu lugar, ‘tipos de pessoas’ a serem formadas. Na forma, enfim, como a superação de um modelo social excludente e autoritário passa não raro pela proclamada *subordinação* de objetivos propriamente pedagógicos à constituição de uma nova cidadania. Analisando a primeira reforma curricular levada a cabo na África do Sul logo após o fim do *apartheid* e a retomada do estado democrático de direito, afirma a autora:

O forte projeto político de criar uma nova nação e uma nova cidadania fez com que as questões pedagógicas e epistemológicas fossem subordinadas a fortes noções ideológicas em torno dos tipos de pessoas e da sociedade ideal a ser formada para a nova era democrática. Esse impulso democratizante, ao lado da prioridade dada ao trabalhador qualificado na economia global, foi dominante no nível do discurso pedagógico oficial. (HOADLEY, 2018, p. 89, tradução livre<sup>75</sup>)

Mais uma vez, e de dentro do campo da educação musical, McPhail (2018) pode nos ajudar a compreender melhor o significado e as potenciais decorrências de tais processos. Em seus escritos, o autor deixa claro que ele não pretende, em absoluto, realizar uma crítica total e

---

<sup>74</sup> A apreciação histórica das diversas reformas curriculares ocorridas na África do Sul ao longo dos últimos anos, bem como das potenciais semelhanças entre os contextos sul-africano e brasileiro, são temas explorados na entrevista recentemente realizada com a pesquisadora da Universidade de Cape Town, a qual deu origem à publicação *Entre reformas curriculares e práticas pedagógicas: Ursula Hoadley e a “pedagogia na pobreza”* (GALIAN; CARVALHO, 2021)

<sup>75</sup> No original: “The strong political project of creating a new nation and a new citizenry meant that pedagogical and epistemological questions were subordinated to strong ideological notions around the kinds of persons and the ideal society to be formed for the new democratic era. This democratizing impulse alongside priority given to the skilled worker in the global economy dominated at the level of official pedagogic discourse.”

completa da chamada ‘virada pós-moderna’ e de seus efeitos na educação musical. Muito ao contrário: também na música, o trabalho de autores dedicados a escrutinar a modernidade e seus ritos estéticos, epistemológicos, curriculares etc. (tais como David Elliott, Lucy Green e Thomas Regelski, dentre outros) teria aberto a possibilidade para que novas vozes e novas formas de ‘conhecer’ em Música pudessem emergir – vozes que antes eram absolutamente marginalizadas e silenciadas. Ocorre, contudo, que o foco em questões éticas, ideológicas e políticas, se certamente valioso para a conquista de avanços diversos, seria insuficiente para a plena consecução da função social precípua da escola. Segundo o autor, uma apreciação mais acurada da literatura em educação musical nos últimos anos sugere fortemente o risco de que as discussões e agendas em torno de questões morais, identitárias, multiculturalistas etc. acabem diluindo ou secundarizando as questões propriamente estéticas e epistemológicas: acabem por obliterar o necessário debate sobre *quais* conhecimentos devem fazer parte do currículo escolar, e *por quê*:

Um ponto fundamental em meu argumento, porém, é que agendas morais e políticas (como políticas de identidade e culturalismo), por mais importantes que sejam, podem passar à frente ou se confundir com questões de epistemologia. Quando isso ocorre, podemos perder de vista o conhecimento poderoso e o objetivo de fornecer acesso a ele para todos os alunos. Este é um conhecimento não limitado ao contexto cultural de seu surgimento, mas, sim, um que forma uma fonte crítica de poder e empoderamento para todos os alunos. (MCPHAIL, 2018, p. 180, tradução livre<sup>76</sup>)

Como mencionado, as nuances pelas quais tais traços aparecem nos dados não podem ser ignoradas, tampouco podemos negligenciar as complexas discussões nas quais eles estão contextualizados: o amplo esforço coletivo pelo qual o campo da educação musical brasileira tem se empenhado em pavimentar caminhos e promover ações que fortaleçam a presença da música no currículo escolar. Isto posto, e devido a essa disseminada sugestão de “*desenvolvimento humano*”, por vezes pode-se ter dificuldade em apreender a educação musical quer como uma disciplina escolar visivelmente delimitada, quer como uma área de conhecimento claramente definida, com os seus limites e objetivos delineados, bem como os seus procedimentos especializados – de fato, nem sempre as propostas e projetos aludidos pelos documentos são imediatamente identificáveis como relativos a *esta* área específica de aprendizagem e às competências e conteúdos que a particularizam.

---

<sup>76</sup> No original: “A fundamental point in my argument though is that moral and political agendas (such as identity politics and culturalism), as important as they are, can overtake or become conflated with matters of epistemology. When this occurs we can lose sight of powerful knowledge and the goal of providing access to it for all students. This is knowledge not limited to the cultural context of its emergence, but knowledge that forms a critical source of power and empowerment for all students.”

Reforcemos: os documentos abordam e aprofundam múltiplos aspectos absolutamente essenciais no que tange à formação musical escolar, expressando o crescente acúmulo de reflexões e percepções conquistadas pelo campo; simultaneamente, eles não têm como escopo único e específico o delineamento de feitura e verticalizações curriculares. Ainda assim, é forçoso reconhecer uma considerável falta de clareza quanto à progressão conceitual da disciplina, ou seja, quanto às diferentes etapas que devem ser percorridas pelo professor de música – e pelos estudantes no processo de aprendizagem – de forma a gradualmente promover o desenvolvimento musical. De modo geral, perguntamo-nos se a um professor recém-formado e em início de carreira ficaria explícito, a partir da leitura do conjunto de textos acessados, *o que significa* – em termos epistemológicos, estéticos e curriculares – o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos, tampouco como devem ser promovidas, encadeadas / sequenciadas, avaliadas etc. De que forma a compreensão dos materiais musicais, bem como a sua manipulação, irá progredir ao longo dos distintos níveis escolares? Como passará de domínios mais concretos, locais, pessoais, para possibilidades mais complexas, abstratas, descontextualizadas, relacionais? Como essa compreensão e manipulação dos materiais sonoros se inscreverá numa progressão intencionalmente prevista, pensada e justificada, ou seja, como esse manejo com os materiais galgará de possibilidades mais simples para outras mais aprofundadas, complexas e desafiadoras em termos expressivos e cognitivos? Ao proclamarmos que ‘formaremos para a vida’ e que almejamos à ‘formação humana em sua plenitude’, estamos oferecendo orientações curriculares efetivas e seguras aos professores de música? Tais princípios humanistas – aliás, de inquestionável valor e importância – podem mesmo funcionar como claras balizas no delineamento de possibilidades de trabalho?

Assim, e se estamos falando mais uma vez da *fraca classificação do discurso instrucional [DI: C-]*, estamos lidando também com o *fraco enquadramento sobre os critérios de avaliação [DI: E- sobre critérios]*: está longe de ser claro mapear, ainda que em termos bem gerais e aproximados, o que deveria discriminar o progresso musical dos alunos através dos diferentes níveis de escolaridade e sustentar, assim, a coerência conceitual da disciplina. Como já repetidamente exposto, tais escolhas e itinerários (em termos de conteúdos, práticas, atividades, repertórios etc.) serão sempre necessariamente maleáveis, adaptáveis, provisórios. São extremamente salutares, pois, a busca por pluralidade, a negação de padronizações rígidas e lineares, bem como o anseio por práticas criativas, reflexivas e engajadas. A questão central aqui é se tal quadro [*DI: C-; DI: E- sobre critérios*] não implica, quando levado a níveis extremos, o enfraquecimento da própria estrutura epistemológica da disciplina: numa certa

diluição da educação musical enquanto área específica a ser ensinada, supostamente abrangendo um certo conjunto de conhecimentos, procedimentos especializados e sensibilidades a serem adquiridas, manipuladas e desenvolvidas.

Espero que você veja que uma parte importante daquilo a que estou aludindo neste relato específico da educação é o desenvolvimento do que poderíamos chamar “habilidades para a vida”. Essas não são hábitos “puramente musicais”, como fomos ensinados a pensar sobre essas coisas. Eu gostaria que você considerasse a possibilidade de que não existe isso de uma ação que é “puramente musical”. A noção de uma fronteira entre a música e a vida, entre a música e o mundo, é terrivelmente enganosa, uma noção que distorce seriamente e compromete a nossa compreensão da música e de seu significado. A fronteira entre a ação musical e a cotidiana é altamente porosa. Os hábitos que desenvolvemos por meio de nossas ações musicais se tornam partes importantes de quem somos – nosso caráter, nossas identidades, e também nossa identidade coletiva, já que a música é invariável e inextricavelmente social.” (BOWMAN, 2018, p. 169-170, tradução livre<sup>77</sup>)

Jeffrey e Woods (2009) salientam as transformações nas relações humanas que os alunos vivenciam, ampliando-as na aprendizagem criativa: uma experiência de igualdade, status, vivacidade com relação aos pares e outras pessoas, e um compromisso em ocupar-se mais na aprendizagem social pelo bem que ela proporciona aos participantes. Nessa perspectiva, argumenta-se nesta pesquisa que, ao longo do tempo, essas formas de participação social podem configurar uma comunidade de aprendizagem engajada e comprometida no processo de negociação e significação das práticas em sala de aula, compartilhando maneiras de fazer e pensar música que sustentam a atividade criativa, ao mesmo tempo em que ela se desenvolve nesse processo. Este pode ser um caminho quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua com a formação de pessoas mais sensíveis, críticas - transformadoras e solidárias - quando a criação abre a possibilidade de pensar um mundo melhor. (BEINEKE, 2015, p. 56)

Tomar a assertiva da educação musical como parte da vida, considerando que a música é uma forma de expressão/comunicação fundamentalmente humana (Bowman, 2002), mobiliza a compreensão de que a tríade desenvolvimento humano, ética e produção de conhecimentos soa junto a e em conjunto com as escolhas, os modos da música ser e estar presente na escola e em outros espaços educacionais, articulando-se com projetos maiores de desenvolvimento do ser humano. Nesse enfoque, a ética é tomada como condutora de escolhas e de realizações. [...] a ética também está relacionada às formas pelas quais a educação musical é proposta e desenvolvida, tanto na educação básica quanto no ensino superior, e o que se espera de sua presença no desenvolvimento humano. Uma ética para professores não se resume a perguntar ‘o que devo ensinar e o que devo fazer?’, mas, ‘como eu desejo que a música contribua para a vida e para o processo de educação musical dos estudantes?’. (BELLOCHIO, 2016, p. 15-16)

---

<sup>77</sup> No original: “I hope that you see that an important part of what I am alluding to in this particular account of education is the development of what we might call “life skills.” These are not habits that are “purely musical” as we have been taught to think about such things. I’d like you to consider the possibility that there is no such thing as action that is “purely musical.” The notion of a boundary between music and life, between music and the world, is a terribly misleading one, one that seriously distorts and compromises our understandings of music and its significance. The border between musical and everyday action is highly porous. The habits we develop through our musical actions become important parts of who we are—our character, our identities, and also of our collective identity, since music is invariably and inextricably social.”

Nessa linha, quando a meta é a formação de professores para o ensino de música, sobretudo na educação básica, além de se preocupar com conteúdos, o projeto formativo implica compreender como as aulas de música se articulam ao espaço escolar e contribuem para as aprendizagens dos estudantes, para o desenvolvimento da educação musical como processo. Os tempos e os espaços do ensino de música na escola são trazidos como dispositivos mediadores do desenvolvimento humano e da sociedade como um todo [...]. (Ibidem, p. 13)

[...] outros(as) professores(as) creem ser mais importante utilizar tais musicalidades [midiáticas] não para tratar de questões musicais, como acordes e escalas, mas sim para causar reflexões sobre temas outros, que vêm atrelados a essas músicas [tais como preconceito, violência, sexualidade etc.]: "Ísis (CBM-CEU): Olha só, eu até trabalho às vezes com um ritmo ou outro (...) [mas] eu acho que eles não precisam tanto de um trabalho de percepção do funk em si, porque ele já está aí, ele já é super consumido. Agora, eu acho que é muito mais importante você discutir o preconceito dele com aquilo ali ou com a letra, para tirar as questões religiosas da frente, para discutir a sexualidade que está presente no funk (que as pessoas se protegem tanto), com a questão da violência e da sexualidade que estão sendo colocadas ali [...]". Surgiu então, a dúvida, porque as formações de professores(as) têm ignorado tais musicalidades [midiáticas], visto que elas têm potenciais para ensinar Música? (SOUSA, 2017, p. 5-6)

Sublinhemos um ponto fundamental: de forma alguma estamos subestimando ou minimizando a importância de tais princípios éticos e humanistas. Atributos ligados a sermos socialmente responsáveis, respeitosos, críticos, autônomos e abertos à diversidade, por exemplo, são valiosos em si mesmos e devem, portanto, ser difundidos e promovidos diuturnamente em todo tipo de relação social. Nosso ponto central aqui é: e as especificidades da educação musical? E quanto aos efeitos específicos potencialmente causados no indivíduo pelo desenvolvimento estético? É válido notar que o argumento que viemos tentando construir novamente conflui, em termos mais ampliados, com certas colocações de Wayne Bowman (2020) – o autor sinalizando, com notável clareza, o quão é necessário que nos afastemos de extremos igualmente tolhedores, i.e., de um foco exclusivista seja em aspectos ‘musicais’ (*instrucionais*), seja em ‘educacionais’ (*reguladores*):

[...] aqueles que querem que prestemos atenção primariamente ou exclusivamente nos resultados educacionais (vamos chamá-los de “educacionistas”) podem negligenciar, e frequentemente negligenciam, “a música” – a obtenção de resultados que são genuinamente ou distintamente musicais por natureza. Isto é, um foco intransigente nas razões *educacionais* para se aprender música – nas inúmeras e diversas maneiras pelas quais ela pode beneficiar a vida dos estudantes – frequentemente subestima as *substanciais realizações musicais* nas quais tais objetivos e reivindicações educacionais devem estar baseados. Isso é claramente indesejável se quisermos ser considerados educadores *musicais*. Por um lado, então, temos uma instrução que pode ser musical, mas não realmente educacional; por outro, temos uma instrução que alega ser educacional, mas não é muito musical – que carece do rigor musical tipicamente perseguido por músicos reais em *práticas musicais reais*. Nem a música nem a educação por si só são suficientes, eu proponho, para uma compreensão adequada da

Um tal equilíbrio também é sugerido no primeiro *Parecer* emitido pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) acerca da BNCC (DEL-BEN, 2016, p. 13): de um lado, garantir a sólida apropriação de elementos fundamentais da linguagem, i.e., de seus modos próprios de organização e expressão; concomitantemente, promover o desenvolvimento de competências, valores e atitudes ligadas a uma intervenção cultural consciente e cidadã sobre a realidade vivida:

Acredito que, ao conceber objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, há, obviamente, que se pensar em buscar algum domínio da linguagem (ou da “forma de expressão”, seja ela artes visuais, dança, música ou teatro), aprender a lidar com a matéria – uma materialidade específica –, suas formas de organização no tempo e no espaço, suas próprias racionalidades, considerando o conhecimento construído e acumulado pela humanidade. Mas isso não é suficiente. Há que se pensar, também, nos usos e funções dessa linguagem ou forma de expressão para a inserção qualificada dos sujeitos no mundo social. O que, acredito, se deve esperar de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é que indiquem informações a serem adquiridas, habilidades a serem dominadas, procedimentos a serem desenvolvidos, valores, atitudes e conceitos a serem construídos, que possibilitem “uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a [música]” (ver SOARES, Magda, 2004, p. 6) [...]. Os objetivos devem indicar aprendizagens que contribuam para que os sujeitos possam se inserir num mundo que é construído também pela música, nele agir e intervir. (DEL-BEN, 2016, p. 13)

Ocorre que a leitura e análise do conjunto de documentos nos instigou cada vez mais a questionar se algumas das perspectivas e discursos curriculares mapeados vocalizam, de fato, manifestações de uma disciplina específica: se, e em que medida, tais discursos visam ao desenvolvimento (intelectual, reflexivo, sensorial, expressivo, corporal) dos alunos em termos especificamente *musicais*, ou se, por outro lado, se referem a objetivos mais genéricos, que podem sim (ou mesmo, que devem) ser abordados nas aulas de música, mas também podem ser desenvolvidos em tantos outros espaços e momentos, dentro e fora da escola. Em suma: por mais inspirador e importante que seja esse argumento em torno do “*desenvolvimento humano*”, ‘o que conta como conhecimento na educação musical escolar?’ parece ser uma questão

---

<sup>78</sup> No original: “[...] those who would have us attend primarily or exclusively to educational outcomes (let us call them “educationists”) may and often do neglect “the music” – the attainment of outcomes that are genuinely or distinctively musical in nature. That is, an uncompromising focus on the *educational* reasons for learning music – the numerous and diverse ways it may benefit students’ lives – frequently underestimates the *substantial musical accomplishments* upon which such educational aims and claims must be based. This is clearly undesirable if we want to be considered *music* educators. On one hand, then, we have instruction that may be musical but not really educational; on the other hand, we have instruction that purports to be educational but is not very musical – that lacks the musical rigor typically pursued by actual musicians in *actual musical practices*. Neither music nor education by itself is sufficient, I submit, for an adequate understanding of music education.”



importante ainda a ser decididamente enfrentada, debatida e respondida pelo campo.

#### **4.5. Os aspectos sensíveis, sensoriais e afetivos da educação musical**

##### **4.5.1. Breve vinheta de apresentação**

Mencionamos, no primeiro capítulo desta investigação, a forma como Duarte e colaboradores (2012) compreendem o importante papel mediador a ser exercido pela formação especificamente escolar. Alicerçados na psicologia social de Vigotski e em proposições estéticas desenvolvidas por Georg Lukács, os autores entendem que caberia à escola fazer a ponte entre a vida cotidiana e as mais enriquecidas objetivações alcançadas pelas diversas culturas humanas – com destaque para as produções artísticas e científicas. Um ponto específico do argumento dos autores despertou especialmente a nossa atenção, qual seja, a percebida conexão entre as experiências artísticas proporcionadas pela escola e o aprofundamento das capacidades sensíveis e emocionais dos sujeitos. Para eles, a formação artística escolar exerceria função social crucial e insubstituível: possibilitar aos indivíduos, por meio do contato com conteúdos cuidadosamente selecionados, a experimentação de emoções, afetos e sentimentos que estão muito além daqueles rotineiramente vivenciados.

Como comentamos de passagem, essa conexão entre a arte e o aprofundamento de nossas capacidades subjetivas – notadamente, a imagem lançada pelos referidos autores de *formas socialmente desenvolvidas de reação emocional* – reverberou de modo especialmente intenso em meio às muitas e diversas dúvidas, reflexões e aflições constituintes deste longo exercício de pesquisa. Parecia-nos absolutamente coerente que essa potencial elevação da subjetividade dos indivíduos a um patamar superior – nos termos dos autores, a “elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano” (DUARTE *et al.*, 2012, p. 3958) – devesse constituir parte importante da tarefa formativa empreendida pela escola. Aqui, a introdução de um breve comentário de cunho mais pessoal nos parece justificada: cumpre dizer que a realização desta investigação de Doutorado coincidiu temporalmente não apenas com a nossa contínua atuação enquanto educadores musicais na educação básica, mas, também, com o período em que a filha mais jovem do próprio pesquisador iniciou os seus estudos musicais formais. Nesse contexto, e como não poderia deixar de ser, o nosso olhar e a nossa forma de interpretar as questões de pesquisa que se nos colocavam acabaram se misturando, em certa medida, com aquilo que percebíamos nesses primeiros passos de aprendizado musical daquela garotinha então com oito anos de idade. Para o que nos interessa aqui, cumpre reter que foi ficando cada vez mais claro para o pai /

pesquisador que a promoção daquele incipiente e encantador desenvolvimento musical infantil, se certamente envolvia a paulatina transmissão / assimilação de certos elementos estruturantes da linguagem – ligados a conceitos, sintaxes e termos específicos –, indubitavelmente também dizia respeito a uma outra espécie de amadurecimento e de crescimento musical. Ele também exigia o despertar da curiosidade e do desejo por ouvir / tocar / manipular sonoridades diversas; o contínuo aguçar de um engajamento vivo e exploratório com os materiais musicais; exigia, ainda, o gradual estímulo das capacidades ligadas a uma fruição entregue e prazerosa. Era nítida a progressiva mobilização de todo o ser durante a realização de um simples exercício ao instrumento – olhos fechados, ouvidos atentos, cabeça em leves movimentos circulares. Tudo isso, enfim, foram ingredientes que percebíamos naqueles momentos iniciais de formação, e que nos pareciam de vital relevância numa trajetória de paulatino aprofundamento de capacidades fundamentalmente musicais. De algum modo, tais experiências imprimiam em nós a impressão de que os *conhecimentos musicais escolares* – aos quais dedicávamos a nossa pesquisa, o nosso tempo, a nossa luta e dedicação enquanto educadores – assentavam-se em dimensões diversas cuja dinâmica, se muito longe estávamos de visualizar e compreender plenamente, parecia-nos certamente digna de ser explorada e discutida...

#### **4.5.2. Desenvolvimento musical: a *indissociabilidade* entre aspectos intelectivos / conceituais / teóricos e dimensões sensíveis / sensoriais / afetivas**

Como dito, a alusão feita por Duarte *et al.* (2012) a formas não habituais de sentir, possibilitadas pela experiência artística e empreendidas sobretudo pela educação escolar, foi uma chave de leitura que nos inquietou constantemente durante o processo de interpretação dos dados desta pesquisa. Em nossas reflexões e ponderações, essa espécie de transcendência das formas emocionais cotidianas parecia confluir com o argumento de Aquino (2016) em torno dos *saberes musicais sensíveis*. Juntas, tais proposições exerceram uma influência inequívoca em nossa busca por compreender as diferentes dimensões do indivíduo – intelectuais, sensíveis, afetivas, cognitivas, imaginativas – que são organicamente mobilizadas durante a recontextualização do conhecimento artístico no currículo.

De fato, a busca pelas especificidades do saber musical é elemento central na pesquisa empreendida por Aquino (2016). A autora busca se valer das contribuições de distintos e complementares referenciais teóricos, tais como a *Teoria do Ensino Desenvolvimental* – sobretudo na figura do pesquisador russo Vasily V. Davydov – e perspectivas filosóficas

derivadas da *Teoria Crítica* frankfurtiana – com destaque para a imagem do ‘saber sensível’ sugerida por Alicia Entel. Nesse movimento, o esforço de Aquino (2016) é justamente estabelecer formas de diálogo com tais arcabouços que levem em consideração as peculiaridades dos saberes trabalhados nas aulas de música da educação básica. A busca por um sentido mais amplo de ‘saber musical’, conjugando aspectos que são habitualmente tomados como apartados e excludentes entre si, é parte basilar desse projeto:

O saber musical tem por peculiaridade ser um tipo de “saber sensível” (ENTEL, 2008), ou seja, um modo de operar articulador de aspectos comumente percebidos como incompatíveis e, por conseguinte, apreendidos e vivenciados de forma dissociadora. O termo “saber sensível” busca integrar, em sua própria estrutura gráfica, o sensível e o inteligível, além de outras tantas dicotomias que vêm cristalizando visões fragmentárias nos processos de pensar e fazer humanos. Dessa feita, configura-se como um saber promotor da articulação crítica entre cognição e emoção, razão e imaginação, intelecto e sensibilidade, bem como da associação de outras unidades dialéticas como teoria e prática, técnica e reflexão, trabalho e prazer, produção e contemplação. (AQUINO, 2016, p. 110)

Nesse sentido, a leitura do estudo em pauta foi capital na reorganização e consolidação das questões de pesquisa que vínhamos nos fazendo, direcionando o nosso olhar e alumando necessários ajustes de rota. Ademais, tal leitura serviu como exemplo e inspiração, assegurando a pertinência das inquietações que nos moviam, i.e., confirmando a premência de que novas e contínuas reflexões sejam feitas em torno dos conhecimentos musicais escolares: em torno da forma como se estruturam e se articulam, de suas especificidades e propriedades, do modo como são construídos, transmitidos e apropriados.

A presente categoria se refere à relação complementar entre algumas dimensões mais intelectivas / teóricas / conceituais e alguns aspectos de ordem sensível, sensorial, ou mesmo afetiva, no que tange ao desenvolvimento musical dos estudantes. Em paralelo às categorias anteriormente discutidas, a observação das tabelas de análise revela um reiterado apelo provindo de um número relevante de documentos para que essas duas dimensões sejam reconhecidas e promovidas no âmbito da formação musical escolar. Assim, e a partir de uma mirada mais ampla e geral sobre os dados, apreende-se que a educação musical envolveria, de um lado, certas dimensões mais diretamente ligadas à cognição e ao intelecto, tais como a aquisição de conceitos, a compreensão proficiente de conteúdos ligados à teoria musical e à história da música, assim como a fluente utilização de recursos da notação musical, de noções básicas em torno da construção de arranjos e assim por diante. Da mesma forma, é palpável nos dados a sugestão enfocada no presente subcapítulo: deveríamos considerar que nutrir continua e cuidadosamente certas dimensões mais subjetivas dos sujeitos constitui uma parte igualmente

fundamental do projeto educacional e de nossa atuação arte-educadora.

É assim que fomentar vínculos mais afetivos e salutarres entre os alunos e o universo musical seria tarefa da mais alta consideração: instilar nos alunos uma paixão por ouvir, tocar e apreciar por prazer e iniciativa própria, um anseio por identificar e comparar as características de diferentes tipos de repertório musical, bem como infundir-lhes certa abertura e disponibilidade: a capacidade de ficarem completamente maravilhados e embevecidos pela beleza e profundidade de diferentes peças musicais. Devemos, igualmente, avivar uma vontade autêntica de se envolverem com práticas musicais mais criativas e exploratórias, fornecendo-lhes as ferramentas para navegarem com sucesso e proficiência por elas. A categoria, assim, refere-se centralmente à mobilização de um leque diversificado de dimensões do ser, bem como ao necessário cultivo de competências e sensibilidades de diferentes ordens (intelectual, cognitiva, expressiva, sensível, emocional). Tais proposições, tomadas em seu conjunto, parecem sugerir uma concepção mais abrangente de educação artística e estética, que deve incluir o fomento intencional e cumulativo de alguns atributos e disposições subjetivas que também são, de certa forma, *especializadas* – e esse parece ser o ponto central aqui. Certamente estamos falando novamente sobre uma ampla gama de capacidades fundamentalmente ‘humanas’; no entanto, parece que para um vasto número de autores, ou pelo menos para um número relevante, estes são atributos especializados, na medida em que estão intrinsecamente ligados ao alargamento *da musicalidade* dos sujeitos – devendo, pois, ser instigados e desenvolvidos pelo currículo escolar.

A categoria trata uma vez mais, pois, do *discurso regulador [DR: modelo de aluno / aprendiz]*, dado que se refere a algumas almeçadas faculdades expressivas e afetivas do indivíduo. No entanto, a leitura dos dados nos leva a conjecturar que também estamos lidando com *discursos instrucionais [DI]* em algum grau: uma espécie de relação dinâmica entre aspectos *reguladores* e *instrucionais [DI ⇌ DR]*, na medida em que parece haver claramente aqui uma ideia de aprimoramento, i.e., a sugestão de alguma progressão, de algo que deve ser gradativamente promovido por via do contato intencional e sistemático com procedimentos, repertórios e tradições musicais. Dito de outra forma: a categoria nos impele a diferenciar os traços de uma pura regulação ética e/ou moral – o reino da ordem *reguladora* – da construção de identidades especializadas dentro das *estruturas horizontais* de conhecimento (BERNSTEIN, 1999), o que demandaria uma concepção mais ampliada de ‘conhecimento’ – e, por conseguinte, de *conhecimento poderoso*.

Buscando organizar todas essas ideias, o nosso ponto aqui é este: para além das

*indiferenciações*, das *não especificações* e das múltiplas metas “*humanistas*” e *extramusicais* tão fartamente mapeadas nos documentos analisados, pudemos também perceber uma ânsia muito forte por superar concepções demasiadamente estreitas de instrução musical, centradas exclusivamente em aspectos de ordem intelectual, conceitual, analítica. Uma ânsia, enfim, que revela a forte potência das discussões em curso no campo – e que pode revelar, ademais, ‘pontos cegos’ da teoria aqui adotada como referencial central, a serem explorados, desenvolvidos, expandidos. Vale mencionarmos que tal aspecto é evidenciado, ao longo dos textos e documentos produzidos no campo, de formas bastante diversas – e, mesmo, a partir de referenciais teóricos por vezes muito distantes entre si. O que nos leva não a sugerir uma precipitada e rasa aproximação entre os seus argumentos, mas, tão somente, a evidenciar o quanto esse aprimoramento de mecanismos mais internos, sensíveis, subjetivos, é ponto deveras difundido nos discursos analisados. A título de exemplo, vejamos os excertos a seguir:

Forjou-se, desta maneira, o sentido de que apenas uma resposta analítica conta como compreensão da música enquanto obra de arte. Concordamos com Regelsky (2007, p. 6) que isto acaba por criar uma compreensão equivocada, de que atender esteticamente à música é apenas uma ação analítica, isto é, que o grau de profundidade do significado musical ou profundidade estética é proporcional ao grau de clareza racional da análise. Assim, a melodia, harmonia, ritmo, métrica, timbre e forma são tomados como elementos independentes, autônomos, cujo conhecimento e percepção se propõem como necessários para uma resposta estética inteligente. (PEREIRA, 2014, p. 99)

Assim, ao trazer a fenomenologia como abordagem para um estudo musical, ainda serão considerados os aspectos estruturais da obra, como forma e harmonia, o aspecto da musicalidade, considerando os temas e fraseados, a intencionalidade do compositor na obra, porém as reações, compreensões e sensações do ouvinte são levadas em conta para discutir sobre a obra. [...]. Dessa forma, entende-se que a perspectiva fenomenológica na análise musical pode trazer uma perspectiva mais focada na experiência do ouvinte, porém que ainda contempla as intenções do compositor e seu contexto histórico para proporcionar uma nova possibilidade de compreender a obra musical. (BARBOSA, 2019, p. 1-2)

Essa atitude de abertura em relação às muitas possibilidades de manifestação da criação demanda uma compreensão ampla por parte dos profissionais que desejam desenvolver um trabalho criativo em música. A formação teórica musical é de altíssima relevância nesse processo. Pois, apesar de a teoria, por si só, não ser capaz de exercer qualquer tipo de alteração, ela se presta a fornecer subsídios para aqueles que almejam uma transformação da realidade na qual estão inseridos. O desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora a ela vinculada deve ser analisado como um amplo e complexo sistema funcional, no qual todas as funções psíquicas humanas se relacionam reciprocamente. Quando lidamos com a inspiração, é preciso saber que todo o equipamento psíquico humano está sendo utilizado, e isso implica dizer que, ao trabalhar com criatividade, tocamos também na esfera da linguagem, do pensamento, das emoções etc. (BELING; NASSIF, 2017, p. 7)

Para Vigotski (1998), a arte é uma *técnica social*, cuja função é tornar objetivos os

sentimentos humanos. No processo de fruição/apreciação/compreensão da obra de arte, os indivíduos podem lidar com os seus próprios sentimentos, que foram objetivados pelo artista e encontraram existência objetiva (de objeto) nas obras de arte; a catarse é justamente o processo de elaboração, transformação, superação desses sentimentos pelos indivíduos proporcionado pela fruição artística. Lukács, por sua vez, formula a ideia da arte como *forma de conhecimento sensível da realidade*. Para o autor húngaro, na fruição da obra de arte, o indivíduo tem a oportunidade de conhecer um pouco mais daquilo que diferentes grupos humanos construíram, ao longo de sua história; tem a oportunidade de conhecer um pouco das experiências vividas por esses grupos e, através delas, libertar-se do imediatismo de suas próprias experiências cotidianas (KONDER, 1996). O efeito catártico que a arte produz eleva os homens de uma condição dispersa e fragmentada vivida cotidianamente a uma condição homogeneizadora, centrada, consciente; isso permite a ele superar a sua singularidade e colocar-se em conexão com o gênero humano (FREDERICO, 2013). Os autores aqui chamados estabelecem de modo bastante claro o lugar da arte no desenvolvimento dos indivíduos: sua especificidade é ser *conhecimento estético*. As diferentes ciências permitem conhecer a realidade sob diferentes perspectivas – a física, a biologia, a matemática, a geografia etc. –, cada uma com as suas especificidades, mas somente a arte promove o conhecimento *sensível* da realidade. (BARBOSA; BELING, 2017, p. 2-3, grifos dos autores)

Quanto mais *inflexível* se encontra a realização artística, maiores as possibilidades da manifestação de uma *preocupação* frente às situações musicais vivenciadas, principalmente se as *referências de especialização* e *expertise técnica* forem consideradas como únicas formas de aprimoramento artístico e criativo, reportando a domínios já aceitos em um território musical específico. Em contrapartida, o foco na *liberdade criativa* pode estimular uma forma mais aberta de entender e sentir a música, fomentando a experimentação, ampliando as possibilidades criativas e potencializando capacidades antes pouco estimuladas. (NAZARIO, 2016, não paginado, grifos do autor)

Tomamos o conceito de mediação trazido por Barros como um caminho para pensarmos de maneira análoga os elementos presentes no processo de mediação da escuta musical: facilitar ou oferecer caminhos/ferramentas para a percepção e compreensão dos materiais e do discurso musical presentes na obra (operações cognitivas); dimensões subjetivas e expressivas presentes nos processos de recepção e da obra em si (operações simbólicas); contextos sociais e históricos da obra musical e dos ambientes nos quais acontece a mediação da escuta musical (operações informacionais). [...]. A realização desse estudo proporcionou ainda, que reconhecêssemos a importância da mediação para promoção de uma escuta musical integrada, ampla, que vai além da compreensão apenas dos elementos da linguagem musical, proporcionando o acesso aos significados musicais afetivos e expressivos da obra. (SILVA; CARNEIRO; SOUSA, 2016, não paginado)

Certamente, a música comporta qualidades sensíveis que atuam vigorosamente sobre nossa afetividade e nosso estar no mundo. Para Claude Lévi-Strauss, a música, assim como o mito, transcende o plano da linguagem articulada e atinge com intensidade uma instância fundamental da nossa existência: o tempo. Ela atua nos tempos psicológicos, fisiológicos e até viscerais, funcionando, assim como o mito, como “máquina de suprimir o tempo [...], de modo que ao ouvirmos música, e enquanto a escutamos, atingimos uma espécie de imortalidade” (2004: 35). (FREITAS, 2016, não paginado)

No mesmo sentido aponta a manifestação de repúdio emitida pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) acerca da *Medida Provisória 746/2016*. No documento, a associação problematiza os vários traços de evidente empobrecimento formativo desse pretense ‘novo ensino médio’ instituído por tal Medida. Dentre eles, afirma:

Não se justifica a adoção desta MP numa Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Com mais razão deveriam ser incluídas na matriz curricular, disciplinas que extrapolam uma ação pedagógica de formação tecnicista, já que haverá possibilidade de se promover conhecimento, ações e atividades artísticas de grande significado para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e corporal dos alunos do ensino fundamental. [...]. Sem menor razão, afastar os estudantes de atividades artísticas que auxiliem a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, o contato do indivíduo com sua própria subjetividade, transformando-os em seres mais saudáveis emocional e intelectualmente, seria denegrir (*sic*) o próprio sentido do que prega a Educação. (ANPPOM, 2016, p. 3)

A necessária articulação entre, de um lado, a progressiva apropriação de elementos estruturantes da linguagem e, de outro, sua mobilização em práticas mais engenhosas e exploratórias, também é reforçada pelo *Parecer* emitido pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) acerca da primeira versão da BNCC (2018):

Seguem comentários mais específicos sobre os objetivos do subcomponente música. [...]. **LIAR1COA019 - Conhecer os elementos constitutivos da música em experiências de criação, interpretação e apreciação musical, contextualizando-os.** O verbo pode ser mais preciso se considerarmos que os alunos já conhecem (intuitivamente, de modo não sistematizado, de modo tácito, de modo impreciso) elementos constitutivos da música. Se música é concebida como linguagem, é preciso pensar na relação desses elementos entre si para a constituição dos “discursos”/textos musicais. Além disso, os elementos estão sempre presentes, sendo necessário prever algum direcionamento, como sugiro a seguir: *Identificar, experimentar e manipular, de modo contextualizado e progressivamente aprofundado, os elementos constitutivos de diferentes tipos de música, tendo em vista compreender e realizar formas de organizar intencionalmente os sons no tempo.* (DEL-BEN, 2016, p. 9-10, grifos da autora)

Como já mencionado, as categorias discutidas no presente capítulo se mostraram, de longe, como as mais desafiadoras no âmbito desta investigação, sendo que em diversos momentos tivemos o receio de não estarmos conseguindo expor as coisas de modo relativamente claro e coerente – ou, e ainda pior, de não estarmos ‘ouvindo os dados’ adequadamente, apreendendo aquilo que de mais relevante eles poderiam nos dizer. Ademais, essa *indissociabilidade entre aspectos intelectivos e sensíveis* parecia apresentar possíveis interfaces e sobreposições com outras das categorias construídas pela pesquisa – tais como *indiferenciação dos conhecimentos e centralidade no estudante* –, o que tornava a interpretação

dos dados ainda mais incerta e desafiadora: seria esta realmente uma *categoria*? Havia mesmo algo aí que valesse a pena ser explorado, esmiuçado, discutido? No excerto a seguir, por exemplo, essa ideia da paulatina construção de uma identidade e uma subjetividade musicalmente mais aprofundadas e esmeradas se funde com a busca por ‘pensamento crítico’, ‘engajamento comunitário’ e ‘consciência cidadã’ – i.e., com elementos aqui mapeados como pertencentes a um mais amplo e holístico “*desenvolvimento humano*”:

A apresentação pública propicia aos educandos realização pessoal, na medida em que podem expor o produto criado em sala de aula. Estas apresentações podem desenvolver aspectos físicos, mentais e morais, abrangendo os níveis de compreensão da música enquanto conhecimento humano. Couto e Santos (2009) afirmam que "Se conseguirmos oferecer esse tipo de educação musical, estaremos dando importantes contribuições para que tenhamos, num futuro próximo, indivíduos mais capazes de agir de maneira crítica e consciente sobre o produto artístico de sua sociedade, e isso poderá se refletir em questões sociais, políticas e, sobretudo, aquelas intrinsecamente humanas" (COUTO e SANTOS, 2009, p.123). Por esta razão, há concordância com Zampranha (2007, p. 85), pois o trabalho musical bem planejado resulta em “desenvolvimento cognitivo, afetivo, intelectual, educação do pensamento, educação dos sentimentos e consciência de cidadania”. [...]. Trazendo esta experiência aos seus alunos, o professor promove os ensinamentos propostos por Queiroz (2014) em que afirma que o docente em música, na contemporaneidade, tem que ser “um mediador de diálogos, um facilitador de descobertas culturais, um motivador de aprendizagem e um agente de transformação social”. (MONTEIRO; LEÃO, 2017, não paginado)

Algo distinto ocorre nos excertos a seguir, nos quais tal organicidade entre aspectos intelectivos e sensíveis se associa claramente à defesa da *diferenciação e/ou distinção dos conhecimentos artísticos escolares [DI: C+]*, bem como de seus potenciais efeitos sobre os indivíduos:

[Somos levados] a ponderar sobre o valor da produção artística humana na constituição do psiquismo. É possível notar, inclusive, como a arte ocupa lugar importante nas reflexões de Vigotski e de alguns de seus seguidores (DUARTE, 2010; 2013 e MARTINS, 2013). Tratando mais especificamente da obra de arte musical, consideramos, então, com base nos autores assumidos, que como construção cultural humana elaborada ao longo de séculos, deve estar acessível a todos indivíduos, promovendo a sua plena humanização. A música é, nessa perspectiva, uma ferramenta eficaz na promoção das máximas possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores no homem. Logo, se os conhecimentos científicos e filosóficos são requeridos ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, também a música, como produção artística e social humanas, deve ser disponibilizada, em suas formas mais desenvolvidas, a todos os indivíduos. (BARBOSA; BELING, 2017, p. 4)

Educação Musical e Educação Escolar – se o ensino das leis gerais dos sistemas musicais corresponde ao ensino do conteúdo da música [...], então a finalidade da educação escolar da música deve apontar para a apropriação destas leis, o que equivale, conseqüentemente, à apropriação das formas mais ricas de emoções humanas. Tal apropriação corresponde à concepção de *catarse* na pedagogia histórico-crítica, sendo esta o próprio objetivo da educação escolar. (ABREU, 2017, p.6, grifo do autor)



O desenvolvimento dos alunos depende da apropriação de conhecimentos, conceitos e sonoridades constituídos historicamente pela humanidade. Daí que o papel do ensino seja de propiciar aos alunos os meios de domínio desses elementos, bem como dos modos próprios de pensar e de atuar da música, de modo a formar capacidades intelectuais e emocionais com base nos procedimentos lógicos, investigativos e sensíveis do campo. A ação de ensinar, mais do que ‘passar conteúdo’, como ocorre comumente no ensino conservatorial, consiste em intervir no processo mental e sensível de formação de conceitos e sonoridades por parte dos alunos, com base na epistemologia da música. (AQUINO, 2015, não paginado)

Assim, e se alguma intuição sobre a potencial relevância dos itens discutidos no presente capítulo já se insinuava ainda em meados desta trajetória de pesquisa, foi somente após reiterados movimentos de leitura e releitura dos documentos selecionados, bem como de idas e vindas entre as tabelas de análise e os referenciais teóricos adotados, que passamos a sentir alguma segurança na busca por organizar aquilo que víamos, tentando identificar matizes, diferenciar linhas argumentativas – e conferir, enfim, algum sentido àquele conjunto de vozes e discursos catalogados e categorizados. Nessa perspectiva é que nos pareceu prudente demarcar e explicitar bem os aspectos que aproximam e/ou afastam as duas categorias abordadas neste capítulo:

- *indissociabilidade entre o intelectual e o sensível*: advoga que processos de efetiva *musicalização* dos sujeitos decididamente envolvem a mobilização de diferentes dimensões do ser, o cultivo de disposições de diversas ordens – incluindo as afetivas, emocionais, corporais, sensíveis, expressivas, imaginativas... Entram aqui, pois, atributos diversos tomados como *especializados*, dado constarem dentre as facetas envolvidas na expansão das capacidades musicais dos sujeitos: expressividade, disponibilidade para tocar / ouvir / cantar / compor de forma prazerosa e engajada, *feeling* criativo e interpretativo, sensibilidade, externalização de pensamentos e sentimentos por meio da música, capacidade de se arrebatar diante de uma obra, ampliação e aprimoramento de um leque de gostos e preferências pessoais etc.;
- “*desenvolvimento humano*”: pode estar, em certos casos, bem próximo da categoria acima, o que exigiu a atenta leitura dos excertos e discursos selecionados. Contudo, e tal como discutido anteriormente, tende a voltar-se aos elementos *extramusicais*, apontando para uma formação mais holística: uma formação musical que, de tão abrangente, termina por enfraquecer as fronteiras que definem qual é propriamente o seu escopo. Aqui, a disciplina é descolada dos conhecimentos, dos princípios e das estruturas estéticas e epistêmicas que poderiam / deveriam circunscrever os seus

contornos e demarcar, enfim, a sua especificidade. Assim alargada, e dando primazia à “*formação humana*” dos sujeitos, ela se atrela à inculcação de valores e atitudes mais gerais e indeterminadas: ‘postura cidadã’, ‘cooperação’, ‘solidariedade’, ‘tolerância’, ‘adaptação’, ‘pensamento crítico’, ‘engajamento comunitário’, ‘autoconfiança’, ‘resiliência’, ‘generosidade’, ‘protagonismo’, ‘evolução espiritual’ etc. etc.

É importante mencionar que o conceito de *cultivated knower code* forjado por Maton (2014) também ofereceu um relato teórico extremamente perspicaz e inspirador nessa nossa busca por captar sentidos e coerências subjacentes aos dados. Como vimos, o autor faz parte de um conjunto mais amplo de pesquisadores que tencionam desdobrar as categorias fornecidas por Basil Bernstein, sendo justamente aí que ganha centralidade essa ideia de ‘cultivo’ e de um ‘conhecedor cultivado’: ela busca embutir o desenvolvimento do aprendente em si, de suas capacidades e sensibilidades, dentro de um contato prolongado com repertórios e procedimentos especializados no âmbito de uma certa tradição.

A fim de esclarecer o nosso argumento, uma brevíssima retomada pode ser útil aqui. No primeiro capítulo desta tese, e tendo em vista esboçar uma leitura crítica da BNCC (BRASIL, 2018), recorreremos aos *códigos de especialização* desenvolvidos no âmbito da *Legitimation Code Theory (LCT)* (MATON, 2010, 2014). Vimos que, quando a legitimidade em determinado contexto (cultural, pedagógico, intelectual) repousa sobretudo nos atributos e aptidões possuídos pelos sujeitos, está caracterizado o que o autor denomina *knower code*. Há aqui, contudo, mais uma importante camada a ser considerada: é que os atributos, as aptidões e disposições pessoais dos atores podem ser adquiridas de formas diversas. Nesse ponto, a *LCT* parte novamente das discussões de Bernstein (1999) acerca das estruturas *horizontais* e *verticais* de conhecimento. Para Bernstein, como vimos, a produção, a diferenciação e a legitimação de novos textos / conhecimentos tendem a ser muito mais claras e definidas, muito menos problemáticas, nas estruturas de conhecimento *hierárquicas*; e muito mais dúbias, confusas, nas estruturas *horizontais* – sobretudo, nas linguagens dotadas de *fraca gramática*. É nesse sentido que Bernstein (1999) argumenta: do ponto de vista do adquirente, dominar uma linguagem no âmbito das estruturas *horizontais* – por exemplo, um determinado estilo de improvisação musical, ou uma certa perspectiva de análise e interpretação dos fenômenos na História – repousa sobretudo sobre a aquisição e internalização de um *olhar*, i.e., de uma forma específica de mirar e desvendar a realidade:

[...] o reconhecimento e a construção de textos legítimos numa estrutura de conhecimento hierárquica é um processo muito menos problemático, muito menos tácito, do que ocorre numa estrutura horizontal de conhecimento, particularmente

aquelas de fraca gramática. Nessas últimas, o que conta no final é a linguagem especializada, sua posição, sua perspectiva, o ‘olhar’ do adquirente, mais do que qualquer teoria exemplar [...]. No caso das estruturas de conhecimento horizontais, especialmente aquelas com fraca gramática, a ‘verdade’ é uma questão do ‘olhar’ adquirido [...]. (BERNSTEIN, 1999, p. 165, tradução livre<sup>79</sup>)

Partindo de tal constatação – em tais campos, “*to know is to gaze*” –, e tendo em vista complementar e avançar a teoria bernsteiniana, urge que sejam diferenciadas as várias formas de aquisição desse *olhar*. Nas palavras de Maton (2010, p. 165, tradução livre<sup>80</sup>),

Como Bernstein o coloca, um ‘olhar’ tem que ser adquirido, isto é, um modo particular de reconhecer e perceber o que conta como uma “autêntica realidade”. Nos campos estruturados segundo o knower code, esse olhar incorpora o princípio subjacente à produção, recontextualização e avaliação no campo [...]. Pode-se conceituar diferentes tipos de olhar em termos da força de suas relativas knower-grammars (ou seja, de suas relações sociais).

Nesse sentido, temos que o *knower code* – assentado nos atributos e aptidões possuídos pelos atores – pode ser lido a partir das distintas possibilidades de *olhar* que o compõem. Em seu interior, três modos principais podem ser reivindicados e defendidos como legítimos:

- *born gaze*: remete a noções como ‘genialidade’, ‘talento natural’, ‘herança genética’, ou a quaisquer outras explicações de cunho biologizante acerca do *olhar* / do *toque* / da *escuta* / do *feeling* privilegiado possuído por determinado ator;
- *social gaze*: o *olhar* é associado, sobretudo, à categoria social dos atores – sua identidade e posicionamento em termos de classe, gênero, raça, etnia, religião, sexualidade etc.;
- *cultivated gaze*: remete ao desenvolvimento de formas de pensar / agir / apreciar / refletir / expressar etc. inculcadas sobretudo via educação, i.e., uma sensibilidade (artística, literária...) cultivada por meio da extensa imersão em grandes trabalhos e obras.

Mobilizando tais ideias, conseguimos fortalecer o diálogo com os dados da pesquisa e

---

<sup>79</sup> No original: “[...] the recognition and construction of legitimate texts in a hierarchical knowledge structure is much less problematic, much less a tacit process than is the case of a horizontal knowledge structure, particularly those with weak grammars. In the latter case, what counts in the end is the specialised language, its position, its perspective, the acquirer’s ‘gaze’, rather than any one exemplary theory [...]. In the case of horizontal knowledge structures, especially those with weak grammars, ‘truth’ is a matter of acquired ‘gaze’ [...].”

<sup>80</sup> No original: “As Bernstein puts it, a “gaze” has to be acquired, i.e. a particular mode of recognising and realising what counts as an “authentic reality”. For knower-code fields, this gaze embodies the principle underlying production, recontextualization and evaluation in the field [...]. One can then conceptualize different kinds of gaze underlying fields in terms of their strengths of knower-grammar (or social relation).”

delinear melhor o nosso ponto aqui. Da discussão proposta por Maton (2010, 2014), fica claro:

- a) que de modo algum um tal *cultivated knower* está enredado nos limites seja de suas experiências cotidianas, seja de seus pertencimentos socioculturais; tampouco remete tal *cultivo* a capacidades ‘naturais’, a potencialidades ‘criativas’ e ‘expressivas’ que apenas precisam ser libertas por um professor ‘facilitador de aprendizagens’, cuja atuação se limite a mediar relações sociais e promover ambientes propícios a interações socioculturais ‘humanizadoras’. Muito pelo contrário: o foco é apreender o crescimento contínuo das competências pessoais desse *knower* (sua musicalidade, seu *olhar*, seu *feeling* musical) muito além dos horizontes dos discursos horizontais e das vivências rotineiras.
- b) Ao mesmo tempo, urge perceber que, para além de conteúdos substancialmente significativos e dos objetos de conhecimento em si – de suas sintaxes e racionalidades específicas, das formas pelas quais são organizados e sistematizados –, há algo a mais na aquisição desse ‘olhar’ e na promoção desse *cultivated knower*: algo que diz respeito, justamente, ao sujeito, aos seus mecanismos internos e à necessária expansão de sua subjetividade.

Ao abordar o lugar das artes na escola contemporânea, Charlot (2013) assim descreveu isso que estamos entendendo como uma relação viva e dinâmica entre aspectos *reguladores* e *instrucionais* [DI ⇌ DR]:

Não há educação se o educando não mobiliza a si mesmo, não faz uso de si mesmo como um recurso, isto é, não entra em atividade. Portanto, não há educação artística se a criança não faz arte: essa é a verdade da corrente contemporânea. Mas tampouco há educação se o educando não encontra um patrimônio, isto é, obras, práticas, normas da atividade, que foram criadas pelas gerações anteriores. Portanto, não há educação artística se o aluno fica trancado na sua própria atividade, sem contato com as obras de arte e com as normas específicas que as possibilitaram. A espontaneidade e a criatividade não são pontos de partida, ao contrário do que pensa o senso comum. São efeitos de uma educação que proporciona vários modelos de atividade, a serem adaptados, criticados, misturados, combinados, superados. O que faz um texto, um objeto ou um evento ser arte é o olhar que o constitui como tal. Aceitemos o princípio contemporâneo. *Mas o olhar se educa.* (CHARLOT, 2013, p. 229, grifo nosso)

Em síntese: com base nos referenciais teóricos acionados nas páginas anteriores, e provocado pelas pistas sugeridas pelos dados, esta pesquisa aventa a necessidade de tais aspectos serem profundamente discutidos e considerados quando se trata da recontextualização (BERNSTEIN, 1996) de saberes ‘não tradicionais’, tais como os musicais, no currículo. Há,

sim, especificidades no que tange ao desenvolvimento intelectual e estético no âmbito das *horizontal knowledge structures*, especificidades que precisam ser contempladas e que, segundo nos parece, ainda estão por ser mais bem destrinchadas no quadro do social-realismo. Se o papel das artes na educação escolar é munir os estudantes de condições para que possam conceituar o mundo, também cabe a elas promover as alterações necessárias para que eles possam se comunicar, de modo envolvido e extasiado, com as grandes criações historicamente alcançadas pelas mais diversas culturas humanas: educação do intelecto e educação da sensibilidade andam juntas. Apenas para reiterar: não estamos nos referindo, em absoluto, a experiências localmente contextualizadas, tampouco a formas mais cotidianas e espontâneas de resposta sensorial e reação emocional, mas, sim, a algo que deve ser intencionalmente fomentado ao longo do tempo, de modo a permitir o acesso democrático à fruição e à expressão musicais em suas formas mais aprofundadas – ultrapassando, pois, os limites do já vivido e conhecido. Uma tarefa que, no que diz respeito ao desenvolvimento artístico dos estudantes, deveria constituir um pilar estrutural do empreendimento escolar, juntamente com a sólida transmissão de conteúdos, conceitos e procedimentos especializados.

## Considerações Finais

A tese condensa os desafios e trajetórias vividos ao longo deste longo exercício investigativo, expressando, na própria organização de seus capítulos, os caminhos seguidos pelo pesquisador na busca por explorar um objeto central: os conhecimentos musicais escolares. É nesse sentido que o capítulo um traz certos passos preliminares e fundamentais nos quais buscávamos, em parceria com nossos colegas do grupo de pesquisa da pós-graduação em Educação, desvelar a trama de tensões subjacente ao então recém-promulgado texto da BNCC (BRASIL, 2018). O segundo capítulo recupera reflexões impulsionadas por nosso período de estudos em Portugal, no qual fomos estimulados a cotejar as realidades vividas pela educação musical nos dois países – especificamente, no que tange à tão ansiada superação de perspectivas tecnicistas e conservatoriais. Os capítulos três e quarto, por seu turno, mobilizam alguns conceitos centrais do referencial teórico bernsteiniano (tais como discursos *instrucionais* e *reguladores*, *classificação* e *enquadramento*) com vistas a abordar um conjunto de categorias que, criadas durante o processo de análise dos dados, foram consideradas especialmente relevantes e significativas para a discussão.

Como mencionado, tendências em torno da *indiferenciação* e da *não especificação de conhecimentos* se mostram bastante disseminadas ao longo dos dados, expressando assim uma notável escassez de referências a procedimentos, habilidades e conteúdos musicais especializados. Tais categorias retratam uma relativa indistinção entre diferentes tipos de experiência formativa, ou seja, entre conhecimentos e procedimentos mais sistematizados de um lado e, de outro, vivências mais diretamente vinculadas aos contextos imediatos dos estudantes. Em conjunto, elas apontam para uma concepção de ‘formação’ desvinculada de uma compreensão mais formal e conceitualmente aprofundada dos materiais em si – de fato, isso deixa amiúde de ser uma exigência para que se reconheça tal momento / ato / relação como ‘educação musical’. O ensino-aprendizagem passa, pois, a estar desvinculado de *discursos instrucionais* mais fortemente classificados, remetendo ora às experiências músico-culturais num sentido mais ampliado – memórias, valores, trajetórias de vida, significados culturalmente informados e partilhados, relações e trocas comunitárias –, ora aos atributos *do conhecedor*: às formas pelas quais ele se reconhece e se identifica em termos sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e sexualidade etc. Como resultado, a ênfase parece se colocar, com notável frequência, nas interações sociais *mediadas pela música* – e não, como seria de se supor, nos corpos de saberes que demarcam a disciplina enquanto campo especializado.

Tudo isso concorre para que sejam esmaecidas – ou mesmo totalmente esgarçadas – as

fronteiras entre conhecimentos dependentes de contexto e independentes de contexto, entre educação musical escolar e todas as outras possíveis vivências musicais ocorridas em quaisquer outros espaços; nos termos de Bernstein (1996), entre orientações *restritas* e *elaboradas*. Reforcemos uma vez mais: tais categorizações não pretendem, em absoluto, estabelecer hierarquias entre saberes ‘melhores’ / ‘piores’, ‘mais’ / ‘menos’ importantes; pretendem, sim, apreender as suas distintas estruturas, finalidades e potencialidades formativas – identificando, a um só tempo, quais conhecimentos e experiências mais correspondem àquilo que caberia ser fornecido pela educação especificamente *escolar*.

Como vimos, essas tendências muitas vezes operam em conjunto com argumentos a favor de um certo tipo de “*desenvolvimento humano*”: um foco demasiadamente comum nos aspectos sócio-políticos do ensino e da aprendizagem musical, o qual por vezes parece acarretar uma preocupante falta de progressão e de coerência conceitual. Durante a análise dos dados, pareceu-nos que tal categoria se manifestava de dois aspectos ligeiramente distintos:

a) *desenvolvimento humano quanto à disciplina*: remete ao embaçamento das fronteiras que demarcam a educação musical enquanto disciplina especializada, delimitando seus contornos e propósitos pedagógicos específicos. É forte aqui a ideia de que cabe à formação escolar ir ‘além da música’, rumo a objetivos ampliados, holísticos, alargados – enfim, *humanos*. Em termos de nossa fundamentação teórica central, estamos falando de um visível enfraquecimento tanto da *classificação [DI: C+]* quanto do *enquadramento* sobre os critérios de avaliação [*DI: E- sobre critérios*];

b) *desenvolvimento humano quanto ao aluno*: remete aos valores, às normas de conduta e comportamento, às regras de convivência, aos princípios éticos e sociais na modelação do caráter etc. que apontam para o extramusical e para este modelo de aluno / cidadão / indivíduo vislumbrado e apregoado – o que, nos termos de Bernstein (1996), corresponde mais ao *discurso regulador [DR: modelo de aluno]* do que a qualquer expressão de elementos de natureza explicitamente *instrucional*.

Por conseguinte, e assumida como algo amplo, genericamente ligado à emancipação dos indivíduos e ao seu desenvolvimento integral, a educação musical passa a envolver centralmente a introjeção de hábitos e disposições socialmente desejáveis. Como resultado, às vezes pode ser muito difícil discernir suas feições como uma área específica de aprendizagem. Esperamos ter deixado claro que nosso objetivo não é subverter completamente tal perspectiva, tampouco negligenciar os aspectos fundamentais ligados à construção do caráter individual e à

validação das identidades sociais. Em vez disso, apenas nos perguntamos se a luta contra décadas de práticas pedagógicas autoritárias e socialmente excludentes poderia ter levado o campo a uma posição quase extremamente oposta: a um intenso emaranhado entre objetivos propriamente epistemológicos / pedagógicos e algumas agendas sociopolíticas, afastando-o, por conseguinte, da busca precípua por efeitos genuinamente ou distintamente *musicais*.

Cumprir notar, conforme já mencionado, que há certa interface entre as categorias supramencionadas (*indiferenciação, ênfase na não especificação e desenvolvimento humano*): ainda que sob ângulos distintos, todas remetem a alguma espécie de atenuação da *classificação* e/ou do *enquadramento* da disciplina. É nesse sentido que tentamos, em cada excerto localizado e recortado, perceber a ênfase e o melhor local para a sua inserção nas grelhas de análise. De todo modo, elas parecem carregar, ao menos potencialmente, o mesmo risco: afastar a possibilidade de os alunos acessarem, manipularem e incorporarem as orientações mais elaboradas e os *códigos* mais formais da escola – minando, pois, justamente aquilo que seria a função social nodal desta instituição... Assim, essa diluição das fronteiras, das funções específicas da formação escolar, de objetivos mais bem demarcados e explicitados, parece redundar numa certa despreocupação com a própria composição curricular: com a especificação de conceitos e conteúdos significativos a serem manejados, de capacidades essenciais a serem desenvolvidas. O que restam são orientações e objetivos bastante abrangentes, genéricos, ligados seja aos valores e significados socioculturais, seja aos atributos de um almejado estudante ‘crítico’, ‘tolerante’ e ‘participativo’.

Como reiteradamente afirmado, as tendências aqui percebidas e apontadas não pretendem conduzir a diagnósticos exaustivos e generalizantes. Isto posto, é forçoso reconhecer que tais categorias apontam, em conjunto, para uma apreensão da educação musical enquanto um espaço mais indeterminado: uma *atividade humana* de natureza mais aberta, remetendo, pois, a certa secundarização dos conhecimentos musicais historicamente sistematizados. Tais conhecimentos, bem como a avaliação dos estudantes sobre terem ou não deles se apropriado, parecem por vezes assumir menor importância para a própria identificação / demarcação da disciplina, sendo sobrepujados seja por agendas político-ideológicas, seja pelas manifestações da música nas experiências e relações socialmente significativas. Tudo isso nos leva a perguntar: o que garante coerência a um tal currículo? São os conteúdos? São conceitos? São os interesses e gostos particulares? São as pautas identitárias? São princípios éticos e morais? Ou repousaria a sua suposta coerência justamente no fato de não possuir coerência alguma, ou



seja, nenhum eixo estruturante que o alicerce e oriente em termos de seleção, sequenciamento e, sobretudo, de progressão das aprendizagens?

Esse é o ponto central e inegociável: conteúdos, sequenciamentos e compassamentos não só podem como devem ser maleáveis, alteráveis, adaptáveis, transformáveis. Há, contudo, que se garantir uma progressão coerente, justificada e muito bem estruturada em termos dos conceitos, dos procedimentos especializados (e, no caso das artes, também dos atributos sensíveis, expressivos, afetivos) a serem acessados, dominados e aprofundados pelos estudantes dentro da disciplina. Ao mobilizar o conceito bernsteiniano de *critérios de avaliação* [DI: *E+ sobre critérios*], esta tese advoga que os debates em torno de tais questões sejam assumidos por todos nós, membros do campo, como parte crucial de nossas responsabilidades: advoga, pois, pela explicitação clara, coerente e compartilhada – seja aos estudantes, seja aos professores em formação e àqueles já atuantes nas escolas – daquilo que deles se espera. Nosso argumento, conforme buscamos explicitar, é em prol de uma necessária ancoragem conceitual das propostas curriculares desenvolvidas em quaisquer contextos – ou seja, o conjunto de atividades sendo organizado não em torno de preferências locais, tampouco de uma lista de conteúdos pré-definidos e dados como inegociáveis, mas, sim, em torno de sua progressão e coerência. Logo, trata-se de uma abordagem baseada não em ‘conteúdos’ ou em ‘temas’ dotados de relevância, mas, sim, baseada em conceitos no que tange à organização e justificação daquilo que é trabalhado. Alinhado a isso, argumentamos que é necessário discutirmos, enquanto campo especializado, sobre a presença / uso / reforço de um vocabulário e de uma linguagem / sintaxe próprios da disciplina, de modo a que possam ser apropriados pelos estudantes – num movimento, portanto, que gradativamente ‘compreende’ e ‘explica’ os mais diversos fenômenos musicais e sonoros a partir de termos, expressões e conceitos *disciplinares*, e cada vez menos a partir de referências e vocabulários presentes no dia a dia. Como revelado pelos documentos, um intenso e louvável ímpeto inclusivo e democratizante leva a que ‘músicas’, ‘educações’ e ‘educações musicais’ incluam experiências ocorridas das mais diversas formas e nos mais diversos espaços, a partir do manejo dos mais diversos materiais e de acordo com propósitos / intenções / estruturações também extremamente diversos... Diante disso, acreditamos que certas perguntas inquietantes e provocadoras não podem ser tomadas como mera ofensa pessoal, como ‘violência simbólica’ gratuita, nem tampouco simplesmente passar despercebidas: o que pode (ou não) ser considerado ‘educação musical’? O que merece ser ensinado? E por quê? Se todos nós, membros especializados – i.e., estudantes, pesquisadores e professores diuturnamente

dedicados às reflexões em torno de música e educação – não tivermos condições de oferecer respostas relativamente arrazoadas a tal questão, quem mais irá ter?

Em suma: ainda que os documentos indubitavelmente expressem importantes acúmulos nas discussões travadas no campo, ainda que a inserção da música na educação básica corresponda a uma preocupação claramente crescente dos pesquisadores, e ainda que discussões em torno de conteúdos, metodologias e da epistemologia da educação musical cintilem aqui e ali, é forçoso reconhecer que questões essenciais como ‘o que os alunos estão aprendendo na escola nas aulas de música?’ e ‘o que devemos, como educadores musicais, buscar garantir em termos de experiências e aprendizagens?’ longe estão de serem enfrentadas de modo mais decidido e substancial.

Igualmente notável nos dados é o forte argumento em prol de uma relação complementar entre dimensões teóricas / conceituais e algumas mais afetivas e sensíveis. Pode-se claramente identificar a busca por uma orgânica articulação de aspectos distintos do desenvolvimento musical, a qual oferece pistas valiosas e provocativas acerca de saberes ‘não tradicionais’, tais como os musicais. Coloca-se em primeiro plano as formas específicas pelas quais tais saberes são construídos e transmitidos, nas quais diferentes tipos de capacidades, competências e sensibilidades devem ser consideradas. Por conseguinte, a categoria em foco parece ter o potencial de inspirar, no âmbito da tradição teórica do social-realismo, frutíferas reflexões em torno das propriedades das *estruturas horizontais* de conhecimento.

Estamos nos baseando em um conjunto de autores comprometidos em desenvolver e expandir o arcabouço bernsteiniano. Como vimos, Moore (2010) já elucidou porque deveríamos diferenciar ‘preferências’ e ‘julgamentos’ no que diz respeito à autoridade para a inclusão curricular dentro das Artes e Humanidades. Segundo ele, tais campos horizontais seriam, também eles, arenas profícuas para a produção de *diferenciações e julgamentos* – não na base do ‘eu acho que...’, ‘eu prefiro isso’, ou ‘eu não me identifico com aquilo’, mas, sim, na base de diálogos, de trocas e avaliações intersubjetivas, de interações socialmente mediadas e partilhadas entre os membros de determinada comunidade especializada. No caso da música e do currículo escolar, isso decididamente implica a forte responsabilização de todos nós que nos dedicamos a pensar, discutir e elaborar projetos que pavimentem a inserção da música na escola básica. Se tal conjunto de atores não está habilitado a coletivamente delinear rotas e objetivos mais amplos e gerais, a traçar grandes metas, a elencar saberes e capacidades dadas como essenciais dentro de suas respectivas áreas de atuação, quem o estará? Se a responsabilidade por tais decisões e escolhas não cabe a nós, a quem mais poderia caber?

Por sua vez, McPhail (2014) vem delineando algumas categorias – *e.g.* o ‘experencial’, o ‘estético’ e o ‘epistêmico’ – com vistas a compreender, justamente, os distintos modos pelos quais a educação musical pode atuar como um *poderoso* campo de conhecimento. O autor também já apontou que a música é composta de várias linguagens ou subcampos – história da música, harmonia, arranjo, apreciação, composição, improvisação (que pode ser mais / menos idiomática), e assim por diante –, cada um dos quais apresentando diferentes estruturas com diferentes níveis de ‘*hierarquicalidade*’ / ‘*horizontalidade*’, bem como *gramáticas* mais fortes / fracas (MCPHAIL, 2016). Destarte, o desafio adicional a todos nós educadores musicais: percebermos, a depender do contexto e do tipo de atividade, o grau necessário de conceitualização. Dito de outra forma: cabe ao educador estabelecer sempre um necessário equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo / epistêmico dos estudantes e o cultivo de sua sensibilidade estética, de suas capacidades de expressão, fruição e imaginação musical. Na mesma direção, Muller (2006) esclarece que os diferentes campos do conhecimento se assentam em estruturas que podem se mostrar ‘mais’ ou ‘menos’ *hierarquizadas*, o que impacta decisivamente na sua maior ou menor necessidade em termos de especificação, sequenciamento e compassamento curriculares, bem como quanto à esperada progressão de conteúdos, habilidades e conceitos. A esse respeito, o autor adverte: os elaboradores de currículos devem levar em conta tais distinções, uma vez que a adoção de uma concepção homogênea / uniforme de conhecimento – e, conseqüentemente, uma visão única sobre a organização curricular – é suscetível de causar incompatibilidades altamente deletérias.

Essas linhas de raciocínio propostas pelos autores supramencionados nos ajudam a compreender melhor as especificidades da educação musical enquanto *campo horizontal*, e isso num duplo sentido:

- primeiro, impedindo-nos de ‘engessá-la’, *i.e.*, de negligenciar as suas riquezas advindas justamente de seu caráter artístico, poético, expressivo – nos termos de Maton (2014), de negligenciar justamente o necessário cultivo dos atributos pessoais desse *knower* –, bem como a pluralidade de trajetórias curriculares possíveis: de formas pelas quais podemos percorrer repertórios / tradições / manifestações / práticas musicais ao longo da escolarização, visitando-as e revisitando-as de formas diversas. Dadas as características estruturais da disciplina, e citando Muller (2006), podemos dizer que aqui não há somente uma ‘escada’ de conteúdos e conceitos possível de ser percorrida.

- simultaneamente, tais referências nos alertam para que mantenhamos um olhar mais atento ao necessário delineamento de rotas / caminhos / seqüências orientadoras nos momentos

em que estejamos trabalhando com subáreas que exemplificam justamente aquilo que a música tem de *vertical*, de *progressão*, de conhecimentos *acumulados* – e.g. escrita musical, improvisação idiomática, história da música, composição dentro de um estilo / linguagem específico etc. Ou seja, deixa-nos alertas para não homogeneizarmos os diversos subcampos da música, como se o ensino-aprendizagem musical repousasse tão somente seja nas capacidades sensíveis e criativas dos sujeitos, seja nos significados localmente forjados, nas relações musicais cotidianas ou, ainda, nas incontáveis perspectivas e identidades de cada um.

Todas essas referências, juntamente com outras mencionadas ao longo desta investigação, conduzem-nos a algumas discussões instigantes. Elas enfatizam a importância de que tais nuances e distinções sejam cuidadosamente consideradas, bem como a maneira como elas tendem a impactar o processo de recontextualização: como as diferentes áreas do conhecimento, bem como as distintas subáreas dentro da educação musical, apresentam diferentes exigências na busca da almejada coerência curricular. Com base em todos esses conceitos e ideias, bem como nos indícios oferecidos pelos dados, estamos levantando a hipótese de que ambas as dimensões, a cognitiva / intelectual / conceitual e a mais sensível / sensorial / afetiva, podem ser consideradas diferentes espécies de *conhecimento poderoso* quando se trata do desenvolvimento intelectual e estético dos estudantes. Ao mesmo tempo, esperamos que a discussão apresentada na tese, ao localizar algumas tensões e tendências curriculares relevantes apresentadas pelos dados, possa se somar aos esforços do campo da educação musical brasileira na busca por alternativas teóricas e práticas. O nosso argumento, em síntese, é um por necessário equilíbrio entre o *social / sociocultural / identitário*, o *epistêmico* e o *sensorial / expressivo*: construir conhecimentos junto aos alunos, mas introduzindo-os às estruturas sensíveis e conceituais socialmente consideradas como primordiais no campo. Este é, inegavelmente, um equilíbrio extremamente difícil de ser alcançado, sobretudo numa esfera tão suscetível à dinâmica de transformações sociais e culturais como a esfera da música. Contudo, trata-se de um ponto que deve ocupar centralmente a nossa atenção: alcançar tanto o reconhecimento de identidades culturais quanto a manutenção da integridade estética e epistêmica da música como disciplina especializada.

Iniciamos esta tese analisando alguns aspectos da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), com vistas a alumiar algumas de suas potencialidades e insuficiências. Como mencionado, a ampla reforma curricular em curso no Brasil trouxe à tona alguns antigos debates curriculares, revigorando discussões fundamentais sobre o papel e a forma das diferentes disciplinas escolares. Essa pode ser uma oportunidade valiosa para educadores e pesquisadores

educacionais refletirem sobre os profundos desafios enfrentados pelas diferentes áreas de conhecimento, fortalecendo os seus vínculos tanto com as propostas curriculares quanto com as práticas de sala de aula. *Enfrentar ou não* tais questões, e *como*, é uma momentosa decisão a ser tomada por todos nós, membros do campo.

## Referências:

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. *Comentários sobre a Base Nacional Comum do Ensino Médio*. 2018. Disponível

em: [https://drive.google.com/file/d/14YzXGyop5FBIaKAnTh6HJo53GCUGC8\\_R/edit](https://drive.google.com/file/d/14YzXGyop5FBIaKAnTh6HJo53GCUGC8_R/edit).

Acesso em: 26/09/2019.

\_\_\_\_\_. *Proposta para a Base Nacional Comum Curricular*. 2016a. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes\\_da\\_ABEM\\_para\\_a\\_BNCC.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNCC.pdf).

Acesso em: 26/09/2019.

\_\_\_\_\_. *Nota pública da ABEM sobre a Medida Provisória Nº 746 que altera o Ensino Médio*. 2016b. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota-da-abem-sobre-a-medida-provisoria-n-746-1.pdf>. Acesso em: 01/11/19.

ABREU, Thiago Xavier de. A educação musical na pedagogia histórico-crítica: a pesquisa em desenvolvimento e os resultados parciais. *In: XXVII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2017, Campinas/SP. Anais*, p. 1-8.

ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. *Revista da ABEM*, v. 28, 2020, p. 65-80.

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. *Revista da ABEM*, v. 24, n. 37, jul./dez. 2016, p. 67-80.

ALVARES, Thelma Beatriz Sydenstricker *et al.* Educação musical e formação humana: perspectivas de uma aprendizagem pró-vida. *In: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. Anais*. 14 págs.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. *Revista E-Curriculum*, v. 12, n. 3, out./dez. 2014, p. 1464–1479.

AMADO, João. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMORIM, Fernanda Gomes de. A avaliação da aprendizagem musical: considerações sobre a teoria e a prática na atuação de três professores dos anos finais do ensino fundamental. *In: XXVIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2018, Manaus/AM. Anais*, p. 1-9.

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Nota pública da Presidência da ANPPOM sobre a Medida Provisória nº 746/2016*. 2016. Disponível em:

<https://anppom.com.br/documentos-e-comunicados-da-diretoria/nota-publica-repudio-mp-746-2016/>. Acesso em: 01/11/2019.

ANTONIO, Renata de Oliveira. Escutando as crianças em seus processos de aprendizagem musical. *In: XXIX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2019, Pelotas/RS. Anais*, p. 1-8.

APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical. *III Simpósio sobre os paradigmas do ensino do instrumento musical no séc. XXI*. 2013. *Revista de Educação Musical*, n. 139,

jan./dez. 2013, p. 86-87.

AQUINO, Thaís Lobosque. Epistemologia da educação musical escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

\_\_\_\_\_. A música como conteúdo obrigatório na educação básica: reflexões acerca da epistemologia da educação musical. *In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. Anais. 12 págs.*

ARAÚJO, Gustavo Aguiar Malafaia de. Formação musical e humana de jovens do IFB-CSAM na perspectiva multiculturalista: delineando o tema da pesquisa em andamento. *In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. Anais. 11 págs.*

ARISTIDES, Marcos André Martins; SANTOS, Regina Márcia Simão. Contribuição para a questão das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de música. *Revista da ABEM, v. 26, n. 40, jan./jun. 2018, p. 91-113.*

BARBOSA, Ingrid. A análise fenomenológica musical como estratégia em atividades de apreciação musical. *In: XXIX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2019, Pelotas/RS. Anais, p. 1-7.*

BARBOSA, Maria Flávia Silveira; BELING, Rafael. Quem tem medo de música erudita? Reflexões e propostas práticas para a escola. *In: XXVII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2017, Campinas/SP. Anais, p. 1-6.*

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEINEKE, Viviane. Compondo com crianças: reflexões sobre a aprendizagem musical em uma comunidade de prática. *In: XXVI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2016, Belo Horizonte/MG. Anais. 8 págs.*

\_\_\_\_\_. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM, v. 23, n. 34, jan./jun. 2015, p. 42-57.*

BELING, Rafael; NASSIF, Silvia Cordeiro. O desenvolvimento da criatividade na música sob a ótica da psicologia histórico-cultural: contribuições para a educação musical. *In: XXVII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2017, Campinas/SP. Anais, p. 1-8.*

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM, v. 24, n. 36, jan./jun. 2016, p. 8-22.*

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéia Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM, n. 20, set. 2008, p. 35-44.*

\_\_\_\_\_. A educação musical sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Revista Música Hodie, v. 10, n. 02, 2010, p. 71-90.*

BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of education, v. 20, n. 2, jun. 1999, p. 157-173.*

\_\_\_\_\_. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Poder, educacion y conciencia – sociología de la transmisión cultural*.

Barcelona: El Roure Editorial, S. A., 1990.

BEZERRA, Denise Maria; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. A espiritualidade na educação musical e o processo de aprendizagem: uma revisão integrativa. *Revista da ABEM*, v. 28, 2020, p. 267-285.

BOLTON, Heidi. Pedagogy, subjectivity and mapping judgement in art, a weakly structured field of knowledge. *Journal of Education*, n. 40, 2006, p. 59-78.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 13/04/23.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joaquim Koellreutter: músico e educador musical *menor*. *Revista da ABEM*, v. 23, n. 35, jul./dez. 2015, p. 11-23.

BOWMAN, Wayne. Reconceiving music and music education as ethical practices. *Revista da ABEM*, v. 28, 2020, p. 162-176.

\_\_\_\_\_. The social and ethical significance of music and music education. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, jan./jun. 2018, p. 167-175.

\_\_\_\_\_. Universals, relativism, and music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 135, 1998, p. 1-20.

BURNARD, Pamela. Ensinar música criativamente e o pluralismo no desenvolvimento de criatividade musicais diversificadas em educação musical, na academia e na indústria. *Revista de Educação Musical*, n. 140-141, 2014/2015, p. 86-100.

BYLAARDT, Consuelo Paulino. Modos de escuta entre os jovens alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. In: XXVIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2018, Manaus/AM. Anais, p. 1-7.

CAMARGO, Luciano de Freitas. A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, jan./jun. 2018, p. 59-74.

CANDUSSO, Flávia *et al.* Educação musical e as Leis 10.639/03 e 11.645/08: mapeamento da produção acadêmica nas Revistas da ABEM de 2003 a 2018. In: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. Anais. 13 págs.

CARNEIRO, Italan. Educação musical enquanto formação humana. In: XXVIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2018, Manaus/AM. Anais, p. 1-8.

CARVALHO, Anderson Carmo de; SOBREIRA, Silvia. As concepções de infância: implicações para a educação musical. In: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. Anais. 10 págs.

CARVALHO, Mauricio Braz de; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. The National Common Core Curriculum in Brazil: the power of knowledge linked to music. *International Studies in Sociology of Education*, 2021, 24 págs. DOI: 10.1080/09620214.2021.1953396

CARVALHO, Mauricio Braz de; PAZ, Ana Luísa Fernandes. Crítica às perspectivas



conservatoriais: interfaces entre a educação musical em Portugal e no Brasil. *Per Musi*, n. 41, 2021, p. 1-25.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In: CÁSSIO, F.; CATELLI Jr. (Eds.). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. Ação Educativa*, 2019, p. 13–39.

CASTRO, M. Desafios da implementação da BNCC. *In: CASTRO, M; CALLOU, R. (Coords.). Educação em pauta: Uma agenda para o país. Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)*, 2018, p. 53–66.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, jan./jun. 2018, p. 23-40.

CHARLOT, Bernard. Qual o lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea? *In: \_\_\_\_\_ . Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez*, 2013, p. 185-229.

\_\_\_\_\_. School and the pupils' work. *Sísifo: Educational Sciences Journal*, n. 10, 2009, p. 87-94.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Revisitando o Parecer n.12/2013: uma análise do texto que fundamenta as políticas públicas para o ensino de música na escola brasileira. *In: XXV Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 2015, Vitória/ES. Anais. 8 págs.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Sociologia do currículo: o aporte teórico de Ben Kotzee para pensar a formação do educador musical. *In: XXIV Congresso Nacional da ABEM*, 2019, Campo Grande/MS. Anais. 11 págs.

COSTA, Jorge Alexandre; PAIS-VIEIRA, Luísa; PINTO, Inês Pinto. A ausência de *outras músicas* nas aprendizagens em formação musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, n. 144, 2018, p. 51-59.

COSTIN, Cláudia. (2018). Foco no desenvolvimento de competências, por Claudia Costin. *Plataforma Um Brasil*, 15 out. 2018. Disponível em: [http:// umbrasil.com/noticias/foco-no-desenvolvimento-de-competencias-por-claudia-costin](http://umbrasil.com/noticias/foco-no-desenvolvimento-de-competencias-por-claudia-costin). Acesso em: 16 mar. 2021

DEL-BEN, Luciana. *Parecer sobre o documento preliminar da BNC – Componente curricular: Arte*. 2016. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Luciana\\_Marta\\_Del-Ben.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Luciana_Marta_Del-Ben.pdf). Acesso em: 17/10/19.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música e educação: sentidos em disputa. *In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Orgs.). Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Editora Oeste, 2019, p. 189-209.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, ago. 2003, p. 601-625.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, set./dez. 2001, p. 35-41.

\_\_\_\_\_. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 44, abr. 1998, 14 págs.

DUARTE, Newton *et al.* O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2012, João Pessoa/PB. Anais, p. 3953-3979.

FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil. *Nota pública da FAEB sobre a aprovação pelo Senado da Medida Provisória do Ensino Médio*. 2017. Disponível em: <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1506104991.pdf>. Acesso em: 01/11/2019.

\_\_\_\_\_. *Ofício nº6/2015. Assunto: Análise do componente Arte da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública*. 2015. Contribuições enviadas ao CNE: contribuição nº223. Disponível em: [file:///C:/Users/brazm/AppData/Local/Temp/Temp1\\_contribuicoes\\_bncc\\_parte5.zip/223%20Of%C3%ADcio%20n%C2%BA%2006-2017%20-%20Federa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Arte%20Educadores%20do%20Brasil%20-%20Arte.pdf](file:///C:/Users/brazm/AppData/Local/Temp/Temp1_contribuicoes_bncc_parte5.zip/223%20Of%C3%ADcio%20n%C2%BA%2006-2017%20-%20Federa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Arte%20Educadores%20do%20Brasil%20-%20Arte.pdf). Acesso em: 17/06/2020.

FERREIRA, Tiago Teixeira. Por educações musicais rizomáticas. In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. Anais. 12 págs.

FERREIRA FILHO, João Valter. Perspectivas curriculares para a formação de professores de música: uma problematização acerca das inter-relações da Licenciatura com as dimensões culturais da contemporaneidade. In: XXIX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2019, Pelotas/RS. Anais, p. 1-7.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. *HOLOS*, ano 34, v. 4, 2018, p. 261–271.

FLADEM BRASIL– Fórum Latino-Americano de Educação Musical / Seção Brasileira. *Boletim: Educação musical nas reformas educacionais hoje: a política da BNCC*. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/brazm/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/boletim fladem 2018 ensino\\_medio.pdf](file:///C:/Users/brazm/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/boletim%20fladem%202018%20ensino_medio.pdf). Acesso em: 26/09/2019.

\_\_\_\_\_. *Manifesto*. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/brazm/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/manifesto fladem brasil ensino medio.pdf](file:///C:/Users/brazm/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/manifesto%20fladem%20brasil%20ensino_medio.pdf). Acesso em: 26/09/2019.

\_\_\_\_\_. *Nota pública em repúdio à Medida Provisória de nº 746, de setembro de 2016*. 2016. Disponível em: <http://faeb.com.br/admin/upload/files/Notas%20de%20Repudio%20em%20PDF/Nota%20de%20Repudio%20Fladem.pdf>. Acesso em: 01/11/2019.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educ.Soc.*, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 47-70.

FREITAS, Alexandre Siqueira de. A importância da música e sua pluralidade nos currículos

escolares e universitários. In: XXVI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2016, Belo Horizonte/MG. Anais. 8 págs.

GALIAN, Cláudia V. A.; LOUZANO, Paula B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no 'conhecimento dos poderosos' à defesa do 'conhecimento poderoso'. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, out./dez. 2014, p. 1109-1124.

GALON, Mariana S.; JOLY, Ilza Zenker Leme. Criando a várias mãos: Por uma Educação Humanizadora na Infância Musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, n. 144, 2018, p. 23-32.

GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 2, 2006, p. 101-118.

\_\_\_\_\_. Musical meaning and social reproduction: a case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, v. 37, n. 1, 2005, p. 77-92.

\_\_\_\_\_. *How popular musicians learn*. London: Ashgate, 2001.

\_\_\_\_\_. *Music on deaf ears – Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press, 1998.

GIROTTO, E. Da Geografia da BNCC às geografias das escolas. In: CÁSSIO, F.; CATELLI Jr, R. (Eds.). *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. Ação Educativa, 2019, p. 195–204.

HENTSCHKE, Liane. *Leitura crítica e Parecer sobre o texto de Artes/Música na BNCC*. 2017. Contribuições enviadas ao CNE: contribuição nº202. Disponível em: [file:///C:/Users/brazm/AppData/Local/Temp/Temp1\\_contribuicoes\\_bncc\\_parte5%20\(1\).zip/202%20Carta%20-%20ABEM,%20ANPPOM,%20ANAFIMA,%20OMB%20-%20M%C3%BAsica.pdf](file:///C:/Users/brazm/AppData/Local/Temp/Temp1_contribuicoes_bncc_parte5%20(1).zip/202%20Carta%20-%20ABEM,%20ANPPOM,%20ANAFIMA,%20OMB%20-%20M%C3%BAsica.pdf). Acesso em: 17/06/2020.

HOADLEY, Ursula. *Pedagogy in poverty: lessons from twenty years of curriculum reform in South Africa*. Oxford: Routledge, 2018.

HOADLEY, Ursula; MULLER, Johan. Codes, pedagogy and knowledge: advances in Bernsteinian sociology of education. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (Ed.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Oxford: Routledge, 2010, p. 69-78.

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, p. 63-80.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, 2012, p. 13-28.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016, p. 38-62.

LOPES, Vivianne; ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação curricular no ensino superior de música em Portugal: perspectivas sobre as aulas de canto. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, n. 144, 2018, p. 33-41.

LOUREIRO, Alicia M. *O ensino de Música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus, 2003

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

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

MACEDO, Elisabeth. Base nacional comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, out./dez. 2015, p. 891-908.

\_\_\_\_\_. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, 2019, p. 39-58

MACIEL, Edineiram Marinho. Descolonizar a educação musical brasileira. In: XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017, Manaus/AM. Anais. 14 págs.

MACIEL, Edineiram Marinho; NASCIMENTO, Antônio Dias. Educação musical e contemporaneidade. In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. Anais. 11 págs.

MARTINEZ, Andréia P. Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Pederiva. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. *Revista da ABEM*, v. 21, n. 31, 2013, p. 11-22.

MATON, Karl. *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. London: Routledge, 2014.

\_\_\_\_\_. Canons and progress in the arts and humanities: knowers and gazes. In: MATON, Karl; MOORE, Rob (Eds.). *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. London: Continuum, 2010, p. 154-178.

MATON, Karl; MOORE, Rob. Introduction. In: MATON, Karl; MOORE, Rob (Eds.). *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. London: Continuum, 2010, p. 1-13.

MCPHAIL, Graham. The search for deep learning: A curriculum coherence model. *The Journal of Curriculum Studies*, 2020, p. 1-17.

\_\_\_\_\_. Too much noise in the classroom? Towards a praxis of conceptualization. *Philosophy of Music Education Review*, v. 26, n. 2, 2018, p. 176-198.

\_\_\_\_\_. Powerful knowledge: insights from music's case. *The Curriculum Journal*, 2017, p. 1-15. DOI: 10.1080/09585176.2017.1358196.

\_\_\_\_\_. Music on the move: methodological applications of Bernstein's concepts in a secondary school music context. *British Journal of Sociology of Education*, 2015, p. 1-20. DOI: 10.1080/01425692.2015.1044069.

\_\_\_\_\_. Pathways to powerful knowledge: a case for music's 'voice'. In: BARRET, Brian; RATA, Elizabeth (Eds.). *Knowledge and the future of the curriculum: international studies in social realism*. London: Palgrave Macmillan, 2014, p. 123-135.

\_\_\_\_\_. The canon or the kids: teachers and the recontextualisation of classical and

popular music in the secondary school curriculum. *Research Studies in Music Education*, v. 35, n. 1, 2013, p. 7-20.

MCPHAIL, Graham; MCNEILL, Jeff. One direction: a future for secondary school music education? *Music education research*, v. 21, 2019, 12 págs.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial e continuada de professores. In: CASTRO, M.; CALLOU, R. (Eds.). *Educação em pauta: Uma agenda para o país*. Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), 2018, p. 67–86.

MEURER, Rafael Prim *et al.* Por que uma educação musical escolar? Um ensaio dialético sobre filosofia e *advocacy* da educação musical. In: XXVII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2017, Campinas/SP. Anais, p. 1-9.

MONTEIRO, Calígia Sousa; LEÃO, Eliane. Vivência musical: análises de construção da formação humana através da identificação de categorias. In: XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017, Manaus/AM. Anais. 16 págs.

MOORE, Rob. Knowledge Structures and the Canon: A Preference for Judgements. In: MATON, Karl; MOORE, Rob (Eds.). *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. London: Continuum, 2010, p. 131–153.

MOORE, Rob; MATON, Karl. Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields, and the epistemic device. In: MORAIS, Ana; NEVES, Isabel; DAVIES, Brian; DANIELS, Harry (Eds.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang, 2001, p. 153-182.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

MORAIS, Ana; NEVES, Izabel. Pedagogical social contexts: studies for a sociology of learning. In: MORAIS, Ana; NEVES, Isabel; DAVIES, Brian; DANIELS, Harry (Eds.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang, 2001, p. 185-222.

MOREIRA, Tamyá de Oliveira Ramos; BRITO, Maria Teresa Alencar de. Os ateliês musicais da Pedagogia Freinet: possibilidades de organização do trabalho escolar. In: XXV Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2015, Vitória/ES. Anais. 7 págs.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; GAULKE, Tamar Genz *et al.* Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM): fragmentos e mediações a partir do Fórum Especial da ABEM. In: XV Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 2018, Goiânia/GO. Anais. 15 págs.

MULLER, Johan. Differentiation and progression in the curriculum. In: YOUNG, M.; GAMBLE, J. (Eds.). *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*. Cape Town: HSRC Press, 2006, p. 66-86.

NARITA, Flávia. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. *Revista da ABEM*, v. 23, n. 35, 2015, p. 62-75.

NAZÁRIO, Luciano da Costa. A descoberta pela invenção: prolegômenos a uma teoria

substantiva. In: XXVI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2016, Belo Horizonte/MG. Anais. 8 págs.

NUNES, Marcus Vinicius Pinto. O discurso do corpo docente do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco sobre o *sujeito* da educação musical. In: XXIX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2019, Pelotas/RS. Anais, p. 1-7.

OLIVEIRA, Jonathan de *et al.* A pesquisa-ação e a contribuição para a prática docente na educação musical: uma ferramenta de reconhecimento e compreensão das identidades musicais. In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. Anais. 11 págs.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Enviadescer* a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para *pensarfazer* um currículo queer. *Revista da ABEM*, v. 28, 2020, p. 139-161.

PAZ, Ana Luísa. Can genius be taught? Debates in Portuguese music education (1868–1930). *European Educational Research Journal*, v. 16, n. 4, 2017, p. 504-516.

PELIZZON, Lia. V. M.; BEINEKE, Viviane. Criatividade e educação musical: pesquisas emergentes nos Anais dos Congressos da ABEM (2015 e 2017). In: XXIX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2019a, Pelotas/RS. Anais, p. 1-9.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos Anais de Congressos da ABEM. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 42, jan./jun. 2019b, p. 8-35.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-Posições*, vol. 10, n. 3, nov. 1999, p. 57-63.

PEREGRINO, Yara R. Escola Nova/Ed. Artística: novos rumos para a educação? In: PEREGRINO, Yara R. (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995, p. 24-28.

PEREIRA, M. V.; LOPONTE, L. Formação da sensibilidade na educação básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na base nacional comum curricular brasileira. In: SILVA, F. C. T.; XAVIER FILHA, C. (Eds.). *Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular*. Campo Grande: Editora Oeste, 2019, p. 173-188.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2013a.

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

\_\_\_\_\_. *Habitus conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa*. In: XXIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2013b, Natal/RN. Anais. 8 págs.

\_\_\_\_\_. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. *Revista da ABEM*, v. 24, n. 37, 2016, p. 7–34.

\_\_\_\_\_. Traços da história do currículo para a educação musical escolar a partir dos livros didáticos: uma proposta de investigação. In: XXV Congresso da Associação Brasileira

de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2015, Vitória/ES. Anais. 9 págs.

PHILPOTT, Chris. 2016/2017. A justificação da música no currículo revisitado. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, n. 142-143, 2016/2017, p. 17-26.

PODESTÁ, Nathan Tejada de; BERG, Silvia Maria Pires Cabrera. Educação formal, não-formal e informal: em busca de novos modelos. In: XXVIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2018, Manaus/AM. Anais, p. 1-8.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Entre a polivalência e a transdisciplinaridade: caminhos para a formação artística e pedagógica. In: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. Anais. 12 págs.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, jul./dez. 2017, p. 132-159.

REIGADO, João. Novos referenciais curriculares e implicações na Educação Musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, n. 144, jan./dez. 2018, p. 12-22.

REIS, João Gomes; DUARTE, Pedro. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 41, 2018, p. 5-20.

RIBEIRO, Ricardo Soares; SILVA, Luceni Caetano da. Educação Musical e diversidade. In: XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017, Manaus/AM. Anais. 14 págs.

RIBEIRO, Robson. Aula de música no ensino médio: uma revisão de literatura. In: XXVIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2018, Manaus/AM. Anais, p. 1-8.

RIBEIRO, W. Utopias e regulações de uma base nacional comum curricular: projetos ficcionais para juventudes ideais. *Rev. Espaço Do Currículo* (Online), v. 12, n. 1, 2019, p. 195-208.

RIBEIRO, W. G.; CRAVEIRO, C. Precisamos de uma base nacional comum curricular? *Linhas Críticas*, v. 23, n. 50, 2017, p. 51-69.

RUBIO, Miguel Clemente; FORNARI, José; MENDES, Adriana N. El concepto de audición musical como base para la creación de musicomovigramas interactivos. In: XXVII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2017, Campinas/SP. Anais, p. 1-9.

SADOVNIK, Alan. Forward. In: BARRET, Brian; RATA, Elizabeth (Eds.). *Knowledge and the future of the curriculum: international studies in social realism*. London: Palgrave Macmillan, 2014, p. x-xii.

SANT'ANA, Edson Hansen. Música, experiencia e cultura. In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. Anais. 9 págs.

SANTIAGO, Renan. Identidade cultural e diversidade: uma reflexão sobre a formação de professores de Música. In: XXV Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2015, Vitória/ES. Anais. 8 págs.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São

Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Margarida Fonseca. *Tokáscrever uma canção!* *Revista de Educação Musical*, n. 139, 2013, p. 40-43.

SANTOS, Micael Carvalho dos. A educação musical na base nacional comum curricular (BNCC) – Ensino Médio: Teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 42, 2019, p. 52–70

SANTOS, Regina Márcia Simão. Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne? *Revista da ABEM*, v. 23, n. 34, 2015, p. 110-124.

SANTOS, Valnei Souza. Música, cultura negra e arte diaspórica: os desafios de uma educação musical afrocentrada tendo como perspectiva o pensamento decolonial. *In: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. Anais. 12 págs.*

SARMENTO, Viviane Linda; NEIRA, Marcos Garcia. A ‘boa música’ e o ‘lixo cultural’: a imposição de uma identidade na Revista Nova Escola. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 38, 2017, p. 33-48.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, v. 7, n. 1, jun. 2015, p. 286-293.

SCHMID, Eva Verena. Popular music in music education in Germany: historical, current, and cross-cultural perspectives. *Revista da ABEM*, v. 23, n. 34, jan./jun. 2015, p. 30-41.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Helena Lopes da; CARNEIRO, Aline Nunes; SOUSA, Davi Alves de. A escuta como atividade central da aula de música: uma proposta para o Ensino Médio. *In: XXVI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2016, Belo Horizonte/MG. Anais. 11 págs.*

SILVA, Helena Lopes da; MARINO, Gislene; CARNEIRO, Alice Nunes. A mediação da escuta musical no Ensino Médio: uma proposta para a formação pedagógica e musical dos professores e alunos das escolas públicas de Belo Horizonte, MG. *In: XXVI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2016, Belo Horizonte/MG. Anais. 9 págs.*

SILVA, Rafael Dias da; GALIAN, Cláudia V. A. Estudos sobre o conhecimento escolar: tendências e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016, p. 12-16.

SOBREIRA, Silvia Garcia. Conexões entre Educação Musical e o campo do Currículo. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 33, jul./dez. 2014, p. 95-108.

SOUSA, Renan Santiago de. Músicas midiáticas na formação de professores(as) de música: potencialidades e limitações apontadas por professores(as) formadores(as). *In: XXVII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2017, Campinas/SP. Anais, p. 1-8.*

SOUSA, Renan Santiago de; IVENICKI, Ana. Sentidos de multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. *Revista da ABEM*, v. 24, n. 36, 2016, p. 55-70.

SOUSA, Tiago; ALMEIDA, Ana. Tocar e compor? Integrando a prática da composição na aula de guitarra clássica. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, n. 142-143, 2016/2017, p. 37-



49.

SOUZA, Cristiane M. N. de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. *Revista da ABEM*, v. 21, n. 31, 2013, p. 51-62.

SOUZA, Luan Sodré de. Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. *Revista da ABEM*, v. 28, 2020, p. 249-266.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, maio/ago. 2020, p. 553-603.

VASCONCELOS, Jorge Luiz Ribeiro de. As dimensões do conceito de “popular” em educação musical: aspectos epistemológicos e dimensões práticas. In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. Anais. 11 págs.

VENADE, Ana; VASCONCELOS, António *et al.* Cantar Mais: uma plataforma ao serviço da educação artístico-musical e da comunidade. *Revista de Educação Musical*, n. 140-141, jan./dez. 2014/2015, p. 101-110.

VISNADI, Gabriela Flor; BEINEKE, Viviane. “De amizade, letras e ritmos”: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica. *Revista da ABEM*, v. 24, n. 36, jan./jun. 2016, p. 71-84.

WAZLAWICK, Patrícia *et al.* Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores de música. *Revista da ABEM*, v. 21, n. 30, jan./jun. 2013, p. 77-90.

WEBSTER, Peter. Big Ideas in music teaching and learning: implications for cognitive research and practice. *Revista da ABEM*, v. 24, n. 37, 2016, p. 8-16.

WESTERLUND, Heidi. Renarrar o futuro da educação musical: como a sociedade desafia a nossa profissão no século XXI. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, n. 142-143, 2016/2017, p. 7-16.

WHEELAHAN, Leesa. *Why knowledge matters in curriculum? A social realist argument.* London: Routledge, 2010.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016, p. 18-37.

\_\_\_\_\_. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*, v. 3, n. 2, jun. 2013, p. 225-250.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set./dez. 2011, p. 609-623.

\_\_\_\_\_. Forward. In: WHEELAHAN, Leesa. *Why knowledge matters in curriculum? A social realist argument.* London: Routledge, 2010, p.xi-xiii.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007, p. 1287-1302.

YOUNG, Michael; MULLER, Johan. Three educational scenarios for the future – lessons from the sociology of knowledge. In: YOUNG, M; MULLER, J. (Orgs.). *Curriculum and the specialization of knowledge: studies in the sociology of education.* London: Routledge, 2016, p. 64-79.

\_\_\_\_\_. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, v. 1, n. 3, out. 2013, p. 229–250.

ZANOTELLI, Gustavo Lopes; ALCÂNTARA NETO, Darcy. Parâmetros Curriculares Nacionais e *Musical Futures*: análise comparativa de propostas para o ensino de música. In: XXVI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2016, Belo Horizonte/MG. Anais. 9 págs.

## **Anexo 1**

Tabelas e categorias de análise construídas ao longo da investigação.

O acesso pode ser feito por meio do *link* ou do *QR code* abaixo:



<https://sites.google.com/view/anexos-tesemauriciobraz/p%C3%A1gina-inicial>