

Práticas estruturadas pelo *habitus* conservatorial: analisando planos de aula de licenciandos em música



Marcus Vinicius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2022
Fecha de aprobación: 20 de abril de 2023

Resumo

O texto pretende aprofundar a discussão sobre a permanência da crença na primazia do ensino da notação musical tradicional, refletindo sobre como o *habitus* conservatorial acaba fornecendo lógicas a partir das quais os professores de música em formação estruturam seus planos de ensino. Para tal, toma-se como objetos de análise o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Juiz de Fora, o edital de vestibular que normatiza o acesso a esse curso e proposições de planos de aula para a educação básica elaborados por estudantes do quinto período deste curso. O objetivo é compreender o que cada documento legitima como basilar no que se refere ao ensino de música. Para tal, são utilizadas as ferramentas teóricas da dimensão da Especialização, da Teoria dos Códigos de Legitimação. Os resultados fortalecem a hipótese de que essas disposições conservatoriais de *habitus* que os estudantes já trazem de sua formação musical anterior ao ingresso na licenciatura em música são reforçadas pelo currículo do curso, especialmente pelas disciplinas ligadas ao conhecimento específico musical. É possível pensar que essas disposições influenciem não somente a tomada de decisão a respeito do ensino de música, mas, também, a percepção das propostas aprendidas em disciplinas do campo da educação musical.

Palavras chave: notação musical tradicional, currículo, *habitus* conservatorial, licenciatura em música.

Prácticas estructuradas por el *habitus* conservatorial: analizando los planes de enseñanza de profesores de música en formación

Resumen

El texto pretende profundizar la discusión acerca de la permanencia de la creencia en la primacía de la enseñanza de la notación musical tradicional, reflexionando sobre cómo el *habitus* conservatorial termina proporcionando lógicas a partir de las cuales los profesores de música en formación estructuran sus planes de enseñanza. Para ello, se toman como objeto de análisis el proyecto pedagógico del curso de Licenciatura en Música de la Universidad Federal de Juiz de Fora, el examen público de ingreso que regula el acceso a este curso y propuestas de planes de enseñanza elaborados por alumnos del quinto período del mismo. El objetivo es comprender lo que cada documento legitima como fundamental en relación con la enseñanza de la música. Para ello se

utilizan herramientas teóricas de la dimensión de la Especialización, de la Teoría de los Códigos de Legitimidad. Los resultados fortalecen la hipótesis de que las disposiciones del *habitus* conservatorio que los estudiantes ya traen de su formación musical previa al ingreso a la licenciatura en música se ven reforzadas por su currículo, especialmente por las disciplinas relacionadas con conocimientos musicales específicos. Es posible pensar que estas disposiciones influyen no solo en la toma de decisiones respecto a la enseñanza de la música, sino también en la percepción de las propuestas aprendidas en las disciplinas del campo de la educación musical.

Palabras clave: notación musical, currículo, *habitus* conservatorio, licenciatura en música.

Practices structured by the conservatory *habitus*: analyzing music student music teacher's lesson plans

Abstract

The text aims to deepen the discussion about the permanence of the belief in the primacy of teaching musical notation, reflecting on how the conservatory *habitus* ends up providing logics from which student music teachers structure their lesson plans. In this way, the curriculum of a Music Teacher Education Program of a Brazilian University, the public entrance exam that regulates access to this course and the lesson plans prepared by students of the fifth period of this program are taken as objects of analysis. The objective is to understand what each document legitimizes as central in music teaching. To this end, theoretical tools from the dimension of Specialization, from the Legitimation Code Theory, are used in the analysis. The results strengthen the hypothesis that these conservatory dispositions of *habitus* that students already bring from their musical training prior to entering the music teaching education program are reinforced by its curriculum, especially by courses related to specific musical knowledge. It is possible to think that these dispositions influence not only decision-making regarding music teaching, but also the perception of the proposals from the field of music education.

Keywords: musical notation, curriculum, conservatory *habitus*, Music Teacher Education Program.

Notas introdutórias

Uma questão que sempre me incomodou é a permanência irrefletida de certos modos de ensinar música (e de pensar o seu ensino) apesar dos resultados de pesquisas e de importantes proposições teórico-metodológicas do último século, como, por exemplo, as propostas das metodologias ativas em educação musical (Mateiro e Ilari, 2012) — devidamente interpretadas diante do contexto brasileiro —, as práticas pedagógicas inspiradas na aprendizagem informal de música (Green, 2002), e uma série de discussões relacionadas à decolonialidade na educação musical (Queiroz, 2017, 2020; Pereira, 2018, 2020; Monteiro e Soares, 2020). A centralidade e a primazia da notação musical tradicional nos processos de ensino formal de música é uma destas permanências irrefletidas, ligadas à crença incorporada de que saber música equivale a saber ler esse tipo de partitura tradicional.

Em 1920, Émile Jaques-Dalcroze, então professor de Harmonia Teórica do Conservatório de Genebra, já questionava as metodologias de ensino tradicionais, apontando a desvalorização da experiência auditiva na formação dos músicos:

Entendamos com clareza: existem, com toda certeza, numerosos livros nos quais são prescritos muitos exercícios de leitura à primeira vista, de transposição, de escrita e, mesmo, de improvisação vocal. No entanto, todos eles podem ser realizados sem o auxílio da audição; os exercícios de leitura e improvisação podem ser realizados com o auxílio do sentido muscular e os exercícios de transposição e escrita, com o auxílio do sentido visual. Nenhum deles é diretamente dirigido ao ouvido e, todavia, é através do canal auditivo que as vibrações sonoras são registradas em nosso cérebro. Não seria insensato ensinar música sem se preocupar em diversificar, graduar e combinar, em todas as suas nuances, as escalas de sensações que despertam em nossa alma os sentimentos musicais? Como é possível que o ensino atual de música não leve em consideração a qualidade principal que caracteriza o músico? (Dalcroze, 2010: 220).

Já naquela época, Dalcroze enfrentou vários obstáculos nas tentativas de mudança do sistema, especialmente no que se refere aos currículos: “Infelizmente, as dificuldades com as quais eu me deparei ao tentar construir um sistema destinado ao desenvolvimento auditivo não eram nada, com- paradas àquilo que encontrei ao tentar introduzir esse sistema nos programas de ensino” (Dalcroze, 2010: 221). Como explicam os tradutores desse texto, publicado originalmente em 1920, essas dificuldades referiam-se às várias negativas do Conservatório de Música de Genebra com relação às suas pesquisas por uma educação musical que buscasse “criar, entre o cérebro, o ouvido e a laringe, correntes necessárias para fazer do organismo, como um todo, algo que pudesse ser denominado *ouvido interior*” (Dalcroze, 2010: 220, grifos no original). Para os diretores do Conservatório, “a ideia de afastar as mesas e realizar com os alunos pequenos deslocamentos, circulando pela sala —de pés descalços— eram “invenções satânicas” ou “macaquices” (ibidem: 221).

Dalcroze já denunciava a cristalização de crenças que eram tidas como imutáveis, que resultavam na rejeição de qualquer proposta de mudança, aquilo que chamei de disposições de um *habitus* conservatorial.

Na década de 1990, no Brasil, Maura Penna (1994) retomava essa crítica, afirmando que 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. Para ela, os princípios de organização formal (como as regras do tonalismo, o contraponto, a harmonia, etc.) tornam-se um jogo de regras “matemáticas” que movimenta 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.

É possível perceber que, mais de setenta anos depois, a preocupação de Dalcroze ainda se mostrava significativa: “Não seria estranho ensinar uma criança a escrever antes que ela soubesse falar?” (Dalcroze, 1948: 170). Um século mais tarde, em minhas experiências como formador de professores em diferentes localidades do país, tenho percebido —tanto com meus alunos quanto nos diferentes locais onde estes realizam seus estágios e práticas de ensino— que ainda tem sido difícil convencer os professores de música da importância das vivências e experiências com música antes de iniciar crianças, jovens e adultos no universo da notação musical tradicional. Atribuí essa resistência, como comentei anteriormente, à incorporação de disposições de um *habitus* ligado à tradição do ensino de música, especialmente àquela fundada pelos conservatórios europeus, que acabavam por se constituir como matrizes das ações e percepções dos indivíduos (Pereira, 2013).

Diante desse contexto, este artigo pretende aprofundar a discussão sobre a permanência dessa crença na primazia do ensino da notação musical tradicional, refletindo sobre como o *habitus* conservatorial acaba fornecendo lógicas a partir das quais os professores de música em formação estruturam seus planos de ensino. Trabalho com a hipótese

de que essas disposições conservatoriais de *habitus* que os estudantes já trazem de sua formação musical anterior ao ingresso na licenciatura em música são reforçadas pelo currículo do curso, especialmente pelas disciplinas ligadas ao conhecimento específico musical. Essas disposições influenciariam não somente a tomada de decisão a respeito do ensino de música, mas, também, a percepção das propostas aprendidas em disciplinas do campo da educação musical.

Para tal, tomo como objetos de análise o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Juiz de Fora, o edital de vestibular que normatiza o acesso a esse curso e proposições de planos de aula para a educação básica elaborados por estudantes do quinto período deste curso. O objetivo é revelar os princípios organizacionais das práticas de conhecimento evidenciadas nesses documentos, ou seja, compreender o que cada documento legitima no que se refere ao ensino de música. Para tal, utilizarei as ferramentas teóricas da dimensão da Especialização, de acordo com a Teoria dos Códigos de Legitimação (Maton, 2014).

Inicialmente, apresento as ferramentas teóricas utilizadas na análise e que permitem reescrever a hipótese apresentada. Em seguida, essas ferramentas são utilizadas para analisar o projeto pedagógico do curso, o edital de vestibular, bem como os planos de ensino de professores de música em formação, destacando as práticas produzidas pelas disposições de *habitus* internalizadas. Ao final, uma tentativa de compreensão dessa situação é esboçada, juntamente com sugestões para uma mudança efetiva das práticas de ensino de música.

A dimensão da Especialização

A análise proposta neste texto utiliza algumas das ferramentas teóricas da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT, na sigla inglesa)¹ proposta por Maton (2014). A LCT é um kit de ferramentas sociológicas para o estudo da prática que permite explorar os fundamentos sobre os quais as práticas sociais são legitimadas. Trata-se de um kit multidimensional, onde cada dimensão explora um conjunto particular desses fundamentos, ou princípios organizadores das práticas.

Para a presente análise, utilizo uma dessas dimensões, a Especialização:

A dimensão da Especialização parte da simples premissa de que as práticas se relacionam a algo e a alguém, ou são orientadas para algo e por alguém. Pode-se assim distinguir analiticamente: *relações epistêmicas* (RE) entre práticas e seu objeto ou foco; e *relações sociais* (RS) entre práticas e seu sujeito, autor ou agente. Quando aplicadas a práticas de conhecimento, elas destacam questões sobre *o que* pode ser legitimamente descrito como conhecimento (relações epistêmicas); e *quem* pode reivindicar ser um conhecedor legítimo (relações sociais). (Maton, 2019: 22)

A dimensão da Especialização nos auxilia a responder às perguntas: O que é valorizado nesta prática, neste momento? Quais os princípios organizacionais que subjazem a essa prática? Para respondê-las, essa dimensão considera que todas as práticas de conhecimento envolvem tanto o conhecimento quanto os conhecedores: tanto *o que* se sabe, quanto *quem* sabe. Contudo, cada prática pode enfatizar essas relações diferentemente, em diferentes momentos. As relações epistêmicas e as relações sociais podem variar independentemente em um contínuo de forças, de mais fortes (+) a mais fracas (-),

¹ Legitimation Code Theory.

esse contínuo de forças pode ser visualizado como eixos de um plano cartesiano (cfr. Figura 1) para criar um espaço topológico com infinitas capacidades de gradação e com quadro principais modalidades, ou códigos de especialização:

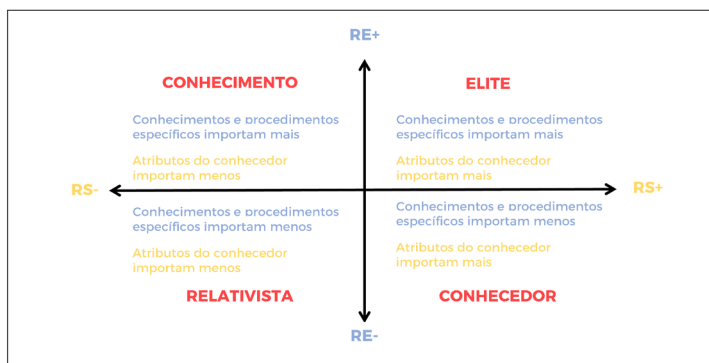


Figura 1. O plano da Especialização. Fonte: Maton, 2014, p. 30.

Como Maton e Chen (2020: 39, tradução minha) explicam, nos quatro códigos o que importa é: ‘o que você sabe’ - códigos de conhecimento (RE+, RS-), “o tipo de conhecedor que você é” - códigos de conhecedor (RE-, RS+), ambos —códigos de elite (RE+, RS-), ou nenhum dos dois— códigos relativistas (RE-, RS-). Os autores afirmam, ainda, que um código específico pode dominar como sendo a base do sucesso, mas pode não ser transparente, universal ou inconteste. Assim, nem todos podem reconhecê-lo e/ou serem capazes de se dar conta do que é requerido. Pode haver mais de um código presente, além de ser provável que haja lutas entre os atores a respeito da definição de qual código é dominante.

O código dominante pode mudar, de acordo com o assunto de determinada disciplina, por exemplo, em diferentes turmas e estágios do currículo e, no caso das disposições, ao longo do processo educativo ou ao longo da vida (Maton e Chen, 2020: 40). É importante ter em mente que essas mudanças de código alteram as regras do jogo, o que, mais uma vez, pode não ficar claro para os atores.

Para analisar os princípios organizacionais subjacentes às práticas no curso de Licenciatura em Música (expressas em seus documentos e nas produções dos estudantes), é preciso lançar mão de um dispositivo de tradução (Maton e Chen, 2016), que visa a aproximação dos conceitos teóricos com os dados empíricos. O dispositivo de tradução é construído em diálogo com os dados empíricos, delineando os diferentes níveis das forças ali manifestas —no caso desse estudo, as forças das relações epistêmicas (RE) e das relações sociais (RS)—.

O dispositivo de tradução construído para essa análise, apresentado no Quadro 1, é bastante simples, delineando dois níveis para cada força, que são analisadas separadamente.

Quadro 1. Dispositivo de tradução

RELAÇÕES EPISTÊMICAS	
FORÇAS	INDICADORES
RE +	Conhecimentos especializados ² (como conceitos e técnicas, entre outros) são enfatizados como a base do sucesso.
RE -	Conhecimentos especializados (como conceitos e técnicas, entre outros) são secundarizados.

RELAÇÕES SOCIAIS	
FORÇAS	INDICADORES
RS +	Disposições, atributos, experiências e vivências músico-corporais ³ do conhecedor são enfatizados como a base do sucesso.
RS -	Disposições, atributos, experiências e vivências músico-corporais do conhecedor são secundarizados.

Fonte: elaborado pelo autor.

Depois de analisadas as forças das relações epistêmicas e das relações sociais manifestas nos dados empíricos, sua combinação mostrará o código que organiza determinado trecho, possibilitando observar os códigos dominantes nos documentos analisados. Para esta análise, delimitamos um foco específico que é a iniciação musical, onde a decodificação da notação musical tradicional e as experiências diretas com música parecem disputar a legitimidade.

O que de fato é enfatizado ao se iniciar musicalmente via experiências e vivências musicais —especialmente as que envolvem a movimentação corporal— é a incorporação de disposições no conhecedor, mais do que o aprendizado de um conjunto de definições conceituais sobre a experiência – que poderão delas ser abstraídas, posteriormente. Essa postura, que é defendida por diferentes propostas pedagógicas do campo da educação musical (Mateiro e Ilari, 2012) ainda tem sido preterida por alguns professores na educação formal, cujas aulas partem direto da notação musical tradicional, visto que esta fornece uma valiosa plataforma a partir da qual é possível ancorar as discussões e medir o progresso do aprendizado (Carroll, 2017: 30). Nessa perspectiva, Green (2002) afirma que a competência na leitura musical é frequentemente vista, pela sociedade contemporânea, como um marco de ter recebido uma educação musical formal.

Retomando a hipótese apresentada, o currículo do curso de licenciatura em música da UFJF parece contribuir para reforçar o domínio da notação musical tradicional como o conhecimento legítimo, a base para o sucesso. Assim, os professores em formação acabam desconsiderando a importância das experiências e vivências com música — defendidas pela área da educação musical— e estruturando seus planos de aula a partir da lógica por eles considerada legítima.

Na próxima seção, apresento uma reflexão sobre o projeto pedagógico do curso de licenciatura em música da UFJF, procurando compreender como este pode contribuir

² Conhecimentos proposicionais – “saber que” —e procedimentais— “saber como” (Swanwick, 1994).

³ Especialmente a movimentação corporal associada a aspectos musicais / sonoros, como nas propostas de Dalcroze (Dalcroze, 2010).

para a legitimidade do ensino da notação musical tradicional como ponto de partida da educação musical, ao passo em que secundariza —quando não nega— as experiências e vivências musicais.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura da UFJF: analisando seus princípios organizacionais

Alguns estudos têm se debruçado sobre o ensino superior em música, no Brasil, e revelado as fortes influências da tradição musical erudita europeia em seus currículos (Pereira, 2013, 2020; Queiroz, 2017, 2020). Têm-se denunciado a perspectiva colonial dos currículos de música, que se mantêm essencialmente os mesmos, reproduzindo o modelo do Conservatório de Paris, fundado em 1784.

Apesar de o Brasil contar com uma diversidade cultural efervescente, a música erudita europeia sempre ditou a lógica do estudo da música, especialmente a partir da decodificação da notação musical tradicional. Em estudos anteriores (Pereira, 2013, 2014, 2020), defendi que isso pode ser explicado a partir da incorporação de disposições de *habitus*, um *habitus* conservatorial que tornou-se matriz de ações, percepções e valores em música, responsável pela permanência na mudança por “orientar inconscientemente as práticas de maneira bastante ligada à tradição colonial” (Pereira, 2020: 7):

Essas disposições conservatoriais de *habitus* fazem com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Também fazem com que a notação musical ocupe lugar central no currículo, pois dela depende a maior parte das disciplinas que abordam a música erudita. Pereira (2014: 95) já observava, nas licenciaturas em Música, aquilo que Queiroz (2017) notou também nos bacharelados: “[Q]uando as ‘outras músicas’ são abordadas no currículo, ou o são por meio de sua excentricidade, ou esta abordagem se dá a partir da lógica erudita, ou seja, como conteúdo a ser trabalhado a partir do instrumental erudito”. (Pereira, 2020: 8)

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música da UFJF, aprovado em 2019, mantém —especialmente no que se refere ao conhecimento específico musical— a lógica colonial ligada à tradição erudita europeia que legitima a centralidade da notação musical tradicional. Como diria Feichas (2006: 1), a tradição de ensino nas universidades “privilegia não só o repertório europeu como também as metodologias de ensino da música com foco no ensino da notação tradicional”.

O acesso ao curso de licenciatura em música da UFJF já expressa a centralidade que a notação musical tradicional e a teoria musical ocidental ocupam em seu currículo. É definido como público alvo do curso “qualquer cidadão que tenha concluído a educação básica e que tenha sido aprovado no processo seletivo instituído pela UFJF, o qual inclui o teste de habilidade específica (THE), que tem por escopo aferir as competências teórico-práticas musicais dos alunos ingressantes (UFJF, 2019: 7)”.

Esse teste de habilidade específica é definido, no PPC, como “uma prova teórica abordando conhecimentos básicos de música e uma prova prática de aptidão musical” (UFJF, 2019: 7). Os critérios para essas provas são definidos anualmente pelo Colegiado de Curso em um edital próprio. O Edital 10/2022 traz as definições do que o colegiado do curso compreende como “conhecimentos básicos de música”. A prova de Teoria e Percepção Musical é comum para os cursos de Bacharelado e Licenciatura, sendo composta por 30 questões objetivas, “algumas das quais a serem respondidas com base na audição de trechos musicais gravados” (UFJF, 2022: 11). Os primeiros “conteúdos

específicos” definidos para essa prova são “Elementos da notação musical - grafia; notação e leitura nas claves de sol, fá e dó” (UFJF, 2022: 11). A notação musical tradicional acabará perpassando os demais conteúdos, como “enarmonia de notas”, “armaduras de clave”, “triades e suas inversões”, “enarmonia de acordes”, “sinais e termos de expressão”, entre outros.

Analisando esse trecho, a respeito da prova de Teoria e Percepção Musical, observam-se relações epistêmicas bastante fortes (RE+): ela objetiva a aferição dos conhecimentos (incluindo-se aí as habilidades) dos candidatos acerca de “conteúdos específicos” relacionados a elementos da notação musical tradicional, ritmo, melodia, harmonia, textura, linguagem e estruturação musicais, timbres, sinais e termos de expressão. Não há nenhuma menção aos atributos e disposições dos candidatos, aos saberes tácitos,⁴ incorporados via experiências e vivências musicais, o que revela relações sociais mais fracas (RS-). Logo, a prova de Teoria e Percepção Musical opera em um *código do conhecimento* (RE+, RS-), onde a base do sucesso está na posse de conhecimentos —especialmente aqueles ligados à notação musical tradicional—.

A prova prática, por sua vez, constitui-se da execução de três peças em um instrumento de livre escolha. Uma das peças é de livre escolha, cujas partituras podem ser solicitadas pela banca (UFJF, 2022: 14). E as outras duas devem ser escolhidas a partir de uma lista que especifica um repertório que é predominantemente erudito. O edital diz que as peças a serem escolhidas podem ser do repertório erudito ou popular, ainda que o repertório popular esteja praticamente invisibilizado na lista oferecida. O THE, portanto, acaba por revelar que o termo “música” é compreendido, majoritariamente, como “música erudita, notada”.

A parte prática do teste é definida no edital como uma prova que “avalia a capacidade do candidato em expressar-se musicalmente através do canto ou de um instrumento musical de sua livre escolha” (UFJF, 2022: 11). Os critérios para pontuação da prova prática evidenciam que essa capacidade de se expressar musicalmente privilegia também conhecimentos especializados. São eles: “a) Desenvolvimento técnico (postura, afinação, precisão rítmica, fluidez na leitura, articulação e fraseado): até 50 pontos” e “b) Desenvolvimento interpretativo (andamento da execução, adequação estilística, musicalidade, maturidade interpretativa): até 50 pontos” (UFJF, 2022: 13). Observe que conhecimentos especializados são enfatizados tanto na avaliação do desenvolvimento técnico quanto no desenvolvimento interpretativo (RE+): a maioria dos critérios refere-se a conhecimentos; enquanto que os atributos do candidato como “musicalidade” e “maturidade interpretativa” —parâmetros de avaliação que não são claramente definidos e cujos critérios para a aferição também não são especificados— acabam tendo menor peso (RS-). Logo, a prova prática também opera em um *código do conhecimento* (RE+, RS-).

Nesse *código do conhecimento* que organiza o THE, revelando aquilo que ele enfatiza como a base do sucesso, o conhecimento da notação musical tradicional está em evidência. Portanto, desde a entrada no curso, esse tipo de notação musical é afirmado como central para o sucesso, como um conhecimento musical que é básico, fundamental.

Isso é corroborado ao longo do PPC, especialmente na organização disciplinar do curso —onde a notação musical tradicional será ferramenta essencial para o sucesso do estudante—. O PPC afirma esperar que o licenciado em música alcance, dentre

⁴ É importante compreender que, ao realizar essa análise, não se está defendendo que estes atributos, disposições e saberes tácitos sejam contemplados no edital. A LCT apenas indica a sua ausência, sem julgamento de valor, de modo a evidenciar os princípios que organizam essa prova.

outros: “Domínio de conhecimentos específicos de música e de pedagogia da música, juntamente com formação cultural ampla que permita ao licenciado a prática musical e pedagógica em contextos socioculturais diversos” (UFJF, 2019: 28-29). De maneira mais específica, a “capacidade de compreender e usar os códigos de notação musical” (UFJF, 2019: 29) encabeça a lista de competências musicais esperadas do egresso do curso.

Analisando o perfil do egresso a partir do dispositivo de tradução, observa-se um grande foco nos conhecimentos especializados ligados à música e ao ensino (RE+). Há menções a disposições e atributos desse egresso, mas essas são raras —evidenciando relações sociais fracas, estando concentradas no que o PPC chama de “competências inter-humanas” (UFJF, 2019: 30)—.

Das 19 competências listadas, apenas 6 (cerca de um terço) enfatizam atributos e disposições do egresso (ser proativo, inovador, reflexivo e responsável, e exercer liderança). Logo, o perfil do egresso opera, predominantemente, também em um *código do conhecimento* (RE+, RS-), que enfatiza a posse e o domínio de conhecimentos especializados. E, como ressaltado anteriormente, esse domínio tem a notação musical tradicional como algo fundamental.

A estrutura disciplinar relativa ao conhecimento específico musical traz a essência do currículo institucionalizado pelos conservatórios (Pereira, 2014, 2020; Queiroz, 2017): História e Apreciação Musicais (com ementas voltadas para os diferentes períodos e estilos da música erudita ocidental), Percepção Musical, Teoria e Análise Musicais, Harmonia, Contraponto, Morfologia Musical, Práticas instrumentais individuais e coletivas. A música popular está presente, mas é inegável que o conhecimento específico musical do currículo privilegia a música erudita europeia ocidental.

As ementas das disciplinas enfatizam a posse de conhecimentos (RE+), e raramente fazem alguma menção a atributos, disposições, experiências e vivências dos estudantes (RS-), revelando que também são organizadas a partir de um *código de conhecimento* (RE+, RS-). Dentre os conhecimentos enfatizados, o domínio da notação musical tradicional está presente explicitamente em vários conteúdos programáticos das disciplinas, como nas disciplinas de Instrumento complementar I a X: “aprimoramento da leitura musical aplicada ao instrumento” (UFJF, 2019: 125). A notação musical figura, também, como primeiro conteúdo elencado do primeiro semestre da disciplina de Percepção Musical —“elementos da notação musical” (UFJF, 2019: 165)—.

Pode-se concluir que o *nomos* do curso, suas normas (Bourdieu, 2001) expressas nas prescrições curriculares, operam predominantemente em um código de conhecimento. Entre os conhecimentos enfatizados, a notação musical tradicional figura como algo básico, fundamental e central ao longo de todo o processo —desde o ingresso no curso—.

A centralidade da notação nos processos educativos é algo ligado à forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 2001) incorporada pelos conservatórios de música ao institucionalizar o seu ensino, uma vez que a notação está intimamente ligada à construção do que viria a se tornar a chamada música erudita europeia. Uma das características do conhecimento reconhecido como de status elevado, como nos fala Young (1971: 37) é a ênfase na escrita em oposição à expressão oral. Dessa forma, a disposição de enfatizar a escrita já é incorporada deste o percurso escolar, sendo fortalecida em instituições especializadas de ensino musical e legitimada pela centralidade que ocupa no projeto pedagógico da graduação.

Na seção que se segue, o peso dessa ênfase na escrita é demonstrado nos planejamentos elaborados pelos licenciados em música.

Reflexos das disposições incorporadas: os planos de aula dos professores em formação

Para a presente análise, selecionei os trabalhos finais de uma turma de estudantes da disciplina obrigatória “Ensino de Música na Escola de Educação Básica”, oferecida no primeiro semestre de 2021. Essa disciplina é ofertada no quinto semestre do curso de licenciatura em música da UFJF, sendo obrigatória para as habilitações em Instrumento ou Canto e em Educação Musical Escolar.

As aulas desse semestre ocorreram de forma online, dentro do Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido ao distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Apenas três estudantes estavam matriculados na disciplina, que contou com encontros síncronos semanais, a partir da plataforma *Google Meet*.

O trabalho final proposto na disciplina envolvia o planejamento de uma sequência didática das primeiras aulas de música de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Ao ler as sequências didáticas planejadas, qual não foi o estranhamento em perceber que todos os três estudantes elegeram a notação musical como temática de suas aulas, ou seja, como ponto de partida para o ensino de música.

O trabalho do Licenciando 1 teve como tema a “Aprendizagem da iniciação à teoria musical baseada em materiais lúdicos” (Licenciando 1, 2021: 1). A primeira aula proposta envolvia um diagnóstico das experiências dos estudantes sobre sua vivência musical: “se essa experiência envolvia também o conhecimento da escrita musical” (ibidem). Aqui, ainda que investigando as experiências e vivências dos estudantes, percebe-se que o objetivo era saber se estes possuíam conhecimentos relacionados à notação musical.

Depois dessa roda de conversa inicial, seria distribuído um questionário com “algumas perguntas básicas sobre a iniciação à teoria musical” (ibidem). Em seguida, o licenciando previu a disponibilização de um material impresso para que os estudantes pudessem ler em casa sobre a iniciação à teoria musical, além de links de vídeos no YouTube que abordassem o assunto. A aula seguinte, aula 2, seria dedicada a discutir os questionários dos estudantes, momento em que as possíveis dúvidas poderiam ser esclarecidas.

Na aula 3, os estudantes seriam levados à sala de computação, onde acessariam jogos musicais ligados à notação musical. Ao final dessa aula, seria realizada uma discussão a respeito dos jogos, se eles ajudaram de alguma forma na compreensão dos conteúdos trabalhados. Na aula seguinte, seria proposta a criação de jogos destinados à iniciação à leitura musical. Alguns exemplos seriam disponibilizados para inspirar os estudantes (a figura 2 traz os exemplos inseridos no planejamento). E, na última aula planejada, os projetos de jogos criados pelos alunos seriam apresentados e experimentados pela turma.

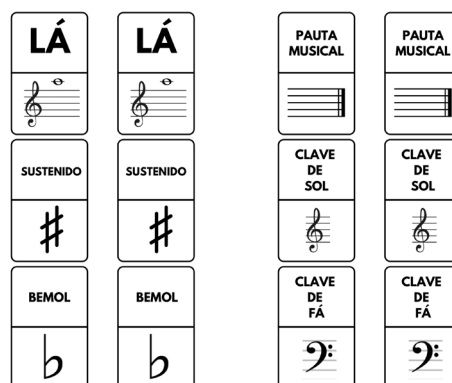


Figura 2. Exemplos de jogos voltados à iniciação à leitura musical. Fonte: Licenciando 1, 2021, p. 5.

Percebe-se a centralidade da notação musical neste planejamento, ainda que atividades lúdicas como os jogos (digitais ou não) sejam utilizadas. A base da sequência didática proposta é o conhecimento (RE+), enquanto as experiências e vivências músico-corporais, visando o cultivo de disposições dos conhecedores, são secundarizadas (RS-): opera-se num *código de conhecimento*. Isso fica evidente pelas atividades propostas: um questionário sobre os principais conceitos relacionados à partitura, exercícios com jogos no computador que abordam esse conhecimento, e a criação de jogos físicos que trabalhem com esse conhecimento.

O segundo trabalho teve como tema a “Introdução à Partitura e Solfejo”. O licenciando previu iniciar suas atividades com o envio do vídeo de uma aula previamente gravada, onde seriam explicadas “as primeiras noções de partitura (pautas, figuras musicais, notas, armadura de clave e clave de sol)”. Além disso, seriam disponibilizados áudios com as escalas de Dó maior e Lá menor “como modelo para os alunos ‘treinarem’ o ouvido e seus solfejos das escalas”, bem como um material base com exercícios de solfejos simples (Licenciando 2, 2021: 1).

Em música, solfejar é uma atividade que envolve a leitura de uma melodia escrita —nesse caso, em notação musical tradicional— entoando (cantando) as notas indicadas geralmente sem a ajuda de um instrumento musical. Trata-se de uma atividade bastante complexa, típica dos conservatórios de música e dos cursos de música em praticamente todos os níveis – no curso de licenciatura em música da UFJF, está prevista como conteúdo programático dos quatro semestres das disciplinas de Percepção Musical: “Prática de leitura à primeira vista de elementos compatíveis aos trabalhados no reconhecimento auditivo” (UFJF, 2019: 165).

Durante a aula presencial, a proposta é o sorteio de solfejos do material enviado anteriormente para que cada aluno possa analisá-los —“tonalidade, melodia, figuras...” (Licenciando 2, 2021: 1)— e, então, realizá-los individualmente. As dificuldades encontradas serão anotadas de forma a serem trabalhadas na próxima aula. Outros solfejos seriam trabalhados nas aulas seguintes.

O planejamento em questão mostra-se inapropriado para as primeiras aulas de música de uma turma de ensino médio da educação básica —especialmente se considerarmos as lacunas no ensino de música nesse contexto—. A decodificação da partitura tradicional, em si, envolve o domínio de uma série de símbolos que necessitam de um longo trabalho pedagogicamente orientado. Domínio esse que dificilmente será atingido com apenas uma aula assíncrona – sem a possibilidade do esclarecimento de dúvidas. Além disso, a entoação das melodias grafadas também pressupõe um trabalho cuidadosamente orientado, o que não é o caso do planejamento proposto. A análise mostra que esse planejamento também opera em um *código do conhecimento*, enfatizando a notação musical e a técnica do solfejo (RE+). Experiências e vivências músico-corporais com os estudantes não são sequer consideradas (RS-).

A sequência didática construída pelo licenciando 3 trabalha “Pulsção, Ritmos básicos, Escrita padrão rítmica, Performance” (Licenciando 3, 2021: 1). Sua proposta envolve quatro aulas, com o planejamento de atividades antes, durante e depois dos encontros presenciais.

As aulas são eminentemente teóricas, com dois breves momentos de vivência corporal que visam ilustrar os conceitos de pulso e da divisão binária e ternária da pulsção. O licenciando prevê a disponibilização de um trecho do livro “Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical” de Ettore Pozzoli —material didático frequentemente utilizado em conservatórios, igrejas, bandas de música, bem como no ensino superior—: o livro consta da bibliografia básica das disciplinas de Percepção Musical do curso de licenciatura em música da UFJF (UFJF, 2019: 167). Esse trecho explica o

conceito de ritmo, que também será trabalhado em uma vídeo-aula indicada a partir de um link no YouTube.

Na aula que se segue, os estudantes realizarão um exercício prático descrito no livro que visa a realização da divisão binária e ternária da pulsação. Em seguida, padrões rítmicos escritos no quadro serão realizados, utilizando-se de palavras para auxiliar na performance —essa parece ser a forma em que a notação musical será apresentada. O licenciando indica que “cada padrão deve ser escrito na lousa, com a palavra que o representa abaixo dele” (Licenciando 3, 2021: 2)— exemplificando-os com a figura 3:

We Will Rock You Composer: Brian May

Nome do Aluno: _____

The image shows a musical score for 'We Will Rock You' by Queen. It features a 4/4 time signature and a key signature of one sharp (F#). The score is divided into measures, with lyrics written below the notes. The lyrics are: 'Bad - dy - yon - se a - boy - make a - big - noise - play - in' - in the street - gon - na - be a - big - man - some - day - you - get - real - on - y - o - ur - face - you - big - dis - grace - kick - in' - your - can - all - it - is - ver - the - place - sing - in' - we - will - we - will - rock - you - we - will - we - will - rock - you'. The notation includes various rhythmic values such as quarter notes, eighth notes, and sixteenth notes, along with rests.

Figura 3. Exemplos de padrões rítmicos. Fonte: Licenciando 3, 2021, p. 2.

O aprofundamento da notação musical ocorrerá com a leitura de outro trecho do livro de Pozzoli, que aborda os “Sinais de notação”. As instruções para o momento anterior à aula 3 são: “Ler páginas 8 a 11 do Pozzoli. Trata-se da grafia rítmica tradicional” (Licenciando 3, 2021: 3). Tendo sido apresentados à notação, na aula 3, os estudantes criarão e executarão seqüências rítmicas, colocando em prática o conhecimento aprendido.

A última aula envolve um ditado rítmico, onde os estudantes deverão anotar, utilizando a notação aprendida, “os ritmos que faltam na partitura de *We Will Rock You*, do Queen, fornecida pelo professor” (Licenciando 3, 2021: 3):

The image shows a musical notation for a rhythmic dictation exercise. It consists of a single line of music with a 4/4 time signature and a key signature of one sharp (F#). The notation includes various rhythmic values such as quarter notes, eighth notes, and sixteenth notes, along with rests. The lyrics 'we will we will rock you' are written below the notes.

Figura 4. Material didático para exercício de ditado rítmico. Fonte: Licenciando 3, 2021, p. 4.

A notação musical é novamente a tônica desta seqüência didática, que foca na escrita rítmica. Conhecimento e técnica são enfatizados (RE+), ao passo que as experiências e vivências músico-corporais, nesse caso timidamente presentes, ficam em segundo plano (RS-): mais um planejamento que opera no *código do conhecimento* (RE+, RS-).

Observa-se, portanto, que toda a turma optou por iniciar as aulas de música de estudantes do ensino médio com o ensino da notação musical. Ainda que se tratando de adolescentes, com potencialidade cognitiva para o trabalho conceitual, os licenciandos desconsideraram as discussões realizadas ao longo do semestre que problematizaram a possível ausência do ensino de música na trajetória escolar de muitos estudantes brasileiros. Nesse sentido, experiências e vivências musicais anteriores têm grande

chance de não terem acontecido, ou de terem sido insuficientes para a construção da base necessária que permitiria a abstração conceitual em música.

Desconsideraram, ainda, tudo o que foi trabalhado em disciplinas cursadas anteriormente que abordaram a importância das experiências e vivências músico-corporais nos processos de iniciação musical, como Oficina Pedagógica I e II, Saberes Musicais Escolares, Metodologia do Ensino de Música (UFJF, 2019).

As práticas de ensino dos licenciandos, materializadas em seus planos de aula, revelam a legitimidade da notação musical, que parece, de fato, ser considerada como o verdadeiro marco e razão do ensino formal (Green, 2002). Tais práticas permitem inferir a crença de que ensinar música, independente do contexto, gira em torno da escrita musical, sendo fundamental iniciar dominando os seus códigos —crença que é fortalecida pelas disciplinas relacionadas ao conhecimento específico musical do PPC, que dependem intimamente desse domínio—.

A próxima seção procura tentar compreender porque toda a fundamentação teórico-metodológica ensinada nas disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura em música parece ser desconsiderada pelos estudantes. Para esboçar essa explicação, procura-se interpretar as decisões dos licenciandos como resultado de um choque de códigos: as disposições incorporadas por eles podem fazer com que percebam as propostas da educação musical como operando em um código relativista, e essa percepção os leva a agir de acordo com suas crenças enraizadas, como quem se apegua a um porto seguro.

Do choque de códigos à histerese de *habitus*

A partir da análise de aspectos do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em música da UFJF, foi possível perceber a posição legitimada da notação musical. A escrita do PPC revela que seus princípios organizacionais operam em um código do conhecimento, desde o edital do vestibular até a estrutura das disciplinas ligadas ao conhecimento específico musical. Logo, a base do sucesso enfatizada pelos documentos é a posse do conhecimento e a operação com técnicas especializadas —todas elas dependentes diretamente da notação musical—.

Essas mensagens de legitimidade são transmitidas aos licenciandos desde antes do ingresso no curso. Essas mensagens são reforçadas ao longo do percurso curricular, cuja estrutura revela a essência daquela institucionalizada pelos conservatórios europeus (Pereira, 2013, 2014, 2020). Dessa forma, essa crença coletiva é incorporada e consolidada na forma de disposições de *habitus*, disposições conservatoriais de *habitus*: matrizes disposicionais de ação, percepção e julgamento (Bourdieu, 2009). Essas disposições fortalecem a adoção de práticas de iniciação musical que são estruturadas a partir de um código de conhecimento (RE+, RS-), onde o conhecimento da notação musical é legitimado como a base do sucesso no aprendizado musical e, por isso, assumido como condição imprescindível para esse aprendizado.

As disciplinas ligadas ao campo da educação musical advogam por práticas de iniciação que envolvam e diversifiquem experiências e vivências músico-corporais, que permitirão a incorporação de disposições no conhecedor que serão essenciais para a posterior construção de conhecimentos musicais variados —incluindo-se, aí, aqueles ligados à notação tradicional. Estas são propostas não são novidade, defendidas há mais de um século pelas metodologias ativas em educação musical— que têm em Dalcroze um de seus principais expoentes.

Pensando com a LCT, para a iniciação musical, portanto, as pedagogias em educação musical propõem práticas que operam, de início, a partir de um código do conhecedor (RE-, RS+), de forma que uma importante base seja incorporada especialmente via corpo (movimentos corporais) para, posteriormente, diferentes abstrações serem construídas —incluindo a notação musical tradicional, embora não se limitando a ela—.

O licenciando, que ao longo do curso pode ter suas disposições conservatoriais de *habitus* reforçadas e que possivelmente já atua como professor de música, tem grandes chances de que suas ações, percepções e julgamentos sejam estruturados a partir de um código do conhecimento bastante específico: aquele conhecimento estruturado a partir da, pela e para a notação musical tradicional. Assim, sua percepção do sucesso no campo da música pode estar focada na aquisição deste tipo específico de conhecimento musical (RE+), desconsiderando, portanto, tanto as relações sociais (RS-), quanto outros conhecimentos possíveis e tão legítimos quanto. Ao se deparar com as propostas da educação musical, que, de início, enfraquecem as relações epistêmicas e enfatizam as disposições a serem incorporadas, sua percepção — que possivelmente já desconsiderava as relações sociais (RS-) — pode ser a de que tais propostas operam em um *código relativista* (RE-, RS-), onde qualquer prática serve—. Nessa forma de ver, a educação musical estaria advogando por um *laissez faire*, brincadeiras que não teriam sentido e que, por não enfatizarem a aquisição do conhecimento valorizado, seriam uma perda de tempo.

Dessa forma, ao serem convidados a preparar aulas de iniciação musical visando turmas de Ensino Médio da educação básica, o código de *habitus* dos estudantes entraria em choque com o código da disciplina do campo da educação musical, o que torna as regras do jogo desse campo invisíveis —ou não compreensíveis—. Para construir os seus planos de aula, os estudantes acabariam por lançar mão de seu *habitus* conservatorial —devidamente consolidado e reforçado—: diante de um campo que lhes parece assustadora e ameaçadoramente relativista, os licenciandos utilizariam-se do recurso de que dispõem e que julgam ser legítimo, o que contribui para perpetuar a lógica dominante.

Isto é explicado por Bourdieu (1983, 2001) como um efeito de histerese de *habitus*: os licenciandos agem a partir de disposições incorporadas duráveis e tidas como infalíveis, em vez de apostarem em uma estratégia do campo que lhes é desconhecida e que lhes parece mal sucedida. Fica evidente, portanto, o fortalecimento da hipótese inicial nesse caso empírico investigado: as disposições conservatoriais de *habitus* que os estudantes já trazem de sua formação musical anterior ao ingresso na licenciatura em música seriam reforçadas pelo currículo do curso, especialmente pelas disciplinas ligadas ao conhecimento específico musical, e influenciariam não somente a tomada de decisão a respeito do ensino de música, mas, também, a percepção das propostas apresentadas em disciplinas do campo da educação musical.

Notas finais

É fato que o número limitado de sujeitos envolvidos no estudo não permite que generalizações sejam feitas —ainda que o choque de códigos e o efeito de histerese de *habitus* observados possam ser facilmente identificados em outras ocasiões—. Neste texto, a decisão por analisar os trabalhos dessa turma especificamente foi orientada pelo forte impacto de que todos os estudantes, cada um do seu jeito,⁵ pareceu ignorar praticamente tudo o que foi trabalhado em todas as disciplinas do campo da educação musical

⁵ Seja procurando dialogar com as propostas do campo da educação musical, seja desconsiderando-as por completo.

cursadas anteriormente – e por mim ministradas. Contudo, a LCT é apresentada por Maton (2014) como uma sociologia de possibilidades. A teoria nos oferece ferramentas para avaliar a situação, compreendê-la e, assim, pensar em propostas efetivas de mudança.

Em primeiro lugar, no caso específico analisado ao longo desse texto, não se trata somente de relativizar o aprendizado da partitura, entendendo-a como ferramenta importante para determinadas práticas e que podem não sê-lo para outras. Trata-se de compreender que, para um aprendizado efetivo que integre corpo, olhos, ouvidos e cérebro (Dalcroze, 2010), a iniciação musical precisa partir de experiências concretas, no caso da música, de vivências corporais. E, diferentemente do que possa parecer aos olhos tradicionais, essas experiências não representam perda de tempo: são momentos fundamentais para a construção das abstrações musicais, dentre elas os sinais gráficos da partitura. Como afirma Moraes (2000: 20), “a marcha de um conhecimento que se pretende rigoroso configura-se como uma oscilação permanente —e mutuamente esclarecedora— entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal”.

As propostas do campo da educação musical não querem secundarizar ou desvalorizar aquilo que é compreendido e legitimado como conhecimento musical: os conceitos abstratos, a partitura tradicional, as formas eruditas de organizar o pensamento musical. Nesse caso específico da notação, o que se propõe é organizar as práticas docentes inicialmente a partir de um código do conhecedor, enfatizando as vivências e experiências musicais, para então mudar para um código do conhecimento, onde este será construído a partir dessas vivências e experiências.

Mas todo esse entendimento parece se perder diante de um currículo cuja estrutura está enraizada na tradição conservatorial (Pereira, 2013, 2014, 2020; Penna e Sobreira, 2020), que introduz os iniciantes na música a partir da decodificação da partitura tradicional. Essa tradição não mudou a concepção da formação do músico (que é assumida pela formação do professor de música e, depois, em sua atuação): uma estrutura que é “iniciada e fundada pela teoria e solfejo, valorizados nas habilidades de leitura, no estabelecimento de um programa de exercícios técnicos, de peças e formas musicais” (Pereira, 2012: 50).

O sucesso, em música, parece depender da decodificação da partitura tradicional, que é a base para o ingresso no curso e para o sucesso em todas as disciplinas que abordarão o conhecimento específico musical. Dessa forma, qualquer coisa que postergue ou relativize a notação, é encarado com desconfiança e como perda de tempo. Como mudar, então?

Diferentes estudos vêm sendo realizados revelando as influências dessas disposições em diferenciadas práticas de ensino e aprendizagem de música (*cf.* Pereira *et al.*, 2021a; 2021b). Agora é necessário ir além. É preciso agir e pensar relacionalmente: mudar as práticas, mudar as regras do jogo, para poder alterar o campo e, com o tempo, reestruturar as disposições incorporadas.

Um passo importante é começar a reestruturar os currículos de música —especialmente os que se dedicam à formação de professores de música— desde o seu sistema de ingresso. Como várias pesquisas (Pereira, 2014, 2020; Queiroz, 2017, 2020; entre outros) já vêm mostrando, da forma como esses currículos estão estruturados, seu eixo central tem sido o conhecimento específico musical ligado à música erudita europeia notada. Um curso de licenciatura, todavia, tem que ter a formação de professores como eixo norteador, estruturante.

Como já dito em outras ocasiões (Pereira, 2013, 2014, 2020), isso não significa defender o fim do trabalho com esse repertório musical. Pelo contrário, significa entender que,

para a formação de professores que atuarão em escolas de educação básica —e mesmo que atuarão em escolas específicas de música que atendem à sociedade contemporânea— o jogo precisa de outras regras.

Da forma como está, o currículo continua passando a mensagem de que a música erudita europeia notada é “A” música legítima, e sua lógica parece ser a única possível, aplicável a todas as demais práticas sonoras que são julgadas a partir de seu sistema de cotação de valor (Pereira, 2013, 2020). Logo, todas aquelas práticas que não seguem essa lógica são excluídas dos currículos, ao mesmo tempo em que são desvalorizadas, podendo ocorrer, até mesmo, epistemicídios musicais (Queiroz, 2017).

É preciso que os currículos de música —especialmente nos espaços curriculares dedicados ao conhecimento específico musical— reconheçam que há outras práticas sonoras legítimas, de diferentes grupos sociais, que possuem valores próprios, diferentes daqueles legitimados historicamente pelas instituições de ensino de música.

Do contrário, as disposições conservatoriais de *habitus* continuarão a ser incorporadas e fortalecidas irrefletidamente, perpetuando uma tradição excludente e colonial. Perpetuando e solidificando o muro entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, o que faz com que as disciplinas de educação musical sejam vistas como um lugar de promoção do relativismo absoluto, onde qualquer coisa vale.

Com isso, quero terminar com a provocação de que enquanto mudanças ocorrerem apenas na área curricular destinada à educação musical (adotando aqui uma perspectiva otimista de que essa área tem mudado), e os componentes curriculares dedicados ao conhecimento específico musical permanecerem da forma como estão, praticamente imutáveis, e como eixos estruturantes que determinam da “imagem modelo” do currículo, planos de aula querendo reproduzir o conservatório no Ensino Médio do século XXI continuarão a ser produzidos acriticamente. E a educação musical permanecerá sendo percebida como promotora do relativismo, uma grande recreação, uma área destituída de conhecimento que trabalha apenas com o intuito de divertir, relaxar e passar o tempo.

Referências

- » Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. Em Ortiz, R. (org.). São Paulo, Editora Ática.
- » ----- (2001). *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- » ----- (2009). *O senso prático*. Petrópolis, Editora Vozes.
- » Carroll, C. L. (2017). *Playing the Field: An Australian case study of student popular musician's informal learning in senior secondary classroom music education*. Tese de Doutorado em Música. Sydney, Universidade de Sydney.
- » Dalcroze, É. J. (1948). *Notes bariolées*. Genebra/Paris, Éditions Jeheber.
- » ----- (2020 [2010]). Os estudos musicais e a educação do ouvido. *Pro-posições*, vol. 21, Nº 1: 219-224, jan./abr. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpp/a/RM&v8jxcXpVwxFJnjPvTqRP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 22 set. 2022.
- » Feichas, H, F. B. (2006). *Formal and informal music learning in Brazilian higher education*. Tese de Doutorado em Educação. Londres, Universidade de Londres.
- » Gravina, M. A. e Santarosa, L. M. (1999). A aprendizagem de matemática em ambientes informatizados. *Informática na educação: teoria & prática*, vol. 2, Nº 1: 73-88. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20962/000243348.pdf?sequence=1> Acesso em 30 set. 2022.
- » Green, L. (2002). *How popular musicians learn?* London, Ashgate.
- » Licenciando 1. (2021). *Planos de aula*. Manuscrito.
- » Licenciando 2. (2021). *Planos de aula*. Manuscrito.
- » Licenciando 3. (2021). *Planos de aula*. Manuscrito.
- » Mateiro, T. e Ilari, B. (orgs.). (2012). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba, Editora Intersaberes.
- » Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education*. Londres, Routledge.
- » ----- (2019). Para pensar como Bourdieu: completando a “revolução mental” com a Teoria dos Códigos de Legitimação. Medeiros Pereira, M. V. (trad.). *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, vol. 25, Nº 49: 15-36, Campo Grande.
- » Maton, K. e Chen, R. T.-H. (2016). LCT in qualitative research: Creating a translation device for studying constructivist pedagogy. Em Maton, K.; Hood, S. e Shay, S. (eds). *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory*, pp. 27-48. Londres, Routledge.
- » ----- (2020). Specialization codes-Knowledge, knowers and student success. Em Martin, J. R.; Maton, K. e Doran, Y. J. *Accessing Academic Discourse -Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*, pp. 35-58. Londres/Nova York, Routledge.
- » Medeiros, C. C. C. de. (2017). Hysteresis. Em Catani, A. M.; Nogueira, M. A.; Hey, A. P. y Medeiros, C. de. (orgs). *Vocabulário Bourdieu*, pp. 228-229. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- » Monteiro, G. L. F. e Soares, T. R. P. (2020). Reflexões acerca da relevância e necessidade da decolonialidade no ensino de música em uma universidade fronteiriça contemporânea. *Raído-Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UFGD*, 14(34): 104-121. Disponível em <https://doi.org/10.30612/raido.v14i34.11063>
- » Moraes, M. C. M. de. (2000). *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos - anos vinte e trinta*. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações.

- » Penna, M. (1994). O desafio necessário: por uma Educação Musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Caderno de Estudos: educação musical*, Nº 4/5: 15- 27.
- » Penna, M. e Sobreira, S. (2020). A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, vol. 26, Nº 3: 1-25.
- » Pereira, M. V. M. (2012). Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Tese de Doutorado em Educação. Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- » ----- (2013). *Ensino superior e as licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial*. Campo Grande, Editora UFMS.
- » ----- (2014). Licenciatura em Música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, vol. 22, Nº 32: 90-103. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464> Acesso em 22 set. 2022.
- » ----- (2018). Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. *Interlúdio*, vol. 6, Nº 10: 10-22. Rio de Janeiro.
- » ----- (2020). Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25: 1-24.
- » Pereira, M. V. M. et al. (2021a). Habitus conservatorial: apropriações do conceito nos anais do Congresso Nacional da ABEM (2012-2020). *Anais do XXV Congresso Nacional da ABEM*.
- » ----- (2021b). Apropriações do conceito de habitus conservatorial na literatura em educação musical: uma análise dos anais da ANPPOM. *Anais do XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. João Pessoa, PB.
- » Queiroz, L. R. S. (2017). Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, vol. 25, Nº 39: 132-159. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revista-abem/index.php/revistaabem/article/download/726/501> Acesso em 22 set. 2022.
- » ----- (2020). Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, vol. 10, Nº 1: 153-199. Unicamp. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/proa/article/view/3536/3217> Acesso em 22 set. 2022.
- » Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres, Routledge.
- » UFJF. (2019). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música - Habilitações: Canto, Cravo, Flauta Transversal, Piano, Violão, Violino, Violoncelo e Educação Musical Escolar.
- » ----- (2022). Edital 10/2022. Vestibular de Música 2023. Música - Bacharelado e Música-Licenciatura.
- » Vincent, G.; Lahire, B. e Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Nº 33: 7-47. Belo Horizonte.
- » Young, M. (1971). An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. Em Young, M. F. D. (ed.). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, pp. 19-46. Londres, Collier-Macmillan

Marcus Vinicius Medeiros Pereira

Doctor en Educación por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora. Docente permanente del Programa de Posgrado en Música de la Universidad de Brasilia. Lidera el Grupo de Estudios e Investigaciones Observatorio de Prácticas Musicales y coordina la sección LCT Brazil, vinculada al LCT Centre (Sídney, Australia). Presidente de la Asociación Brasileña de Educación Musical (ABEM) entre 2017 y 2022.
markusmedeiros@yahoo.com.br