

# Problematizações e análises do campo acadêmico-musical na/da formação do músico popular

## Comunicação

Letícia Dias de Lima  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)  
leticiadiaspiano@gmail.com

**Resumo:** Este texto registra parte de análises, em construção, para a escrita de tese de doutoramento, que pretende investigar a formação do músico popular, desenvolvida pelo ensino superior em música, prescrita em textos/documentos curriculares. Investiga essa, pautada nos estudos do campo da educação crítica, neste caso, aproximada do referencial bourdesiano e da sociologia do currículo. Nos limites, aqui impostos, as análises informam a incursão pela identificação e problematização dos cânones, das práticas sociais relativas à inserção da música, ainda configurada pelo popular *versus* erudito, dentro dos debates curriculares no ensino superior em música. Incursão sustentada pela operação com os conceitos de *habitus*, poder simbólico e formação do gosto, próprios da identificação do capital cultural. Das análises realizadas, cujo recorte aqui se apresenta, apreendemos repertórios legitimados no espaço da Universidade, não apenas como produtos de uma tradição que os selecionou para o processo de institucionalização do ensino da música, mas como formadores do gosto musical, devidamente curricularizado.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Currículo. Música popular.

Para as análises, aqui pretendidas, o capital cultural torna-se operacional, pela exigência de dispositivos que arbitram e definem a cultura de um determinado grupo como a cultura legítima e que se constitui como instância de validação da posse dessa (ou do pertencimento a essa) cultura. Isto posto, emite indicadores, na forma ou não de certificados, que dão entrada às posições reservadas àqueles que detêm essa cultura.

Nesse contexto, operamos com a (de)composição da permanente problemática da "erudição", fundada na hipótese, de um lado, da problematização da formação do músico popular, ainda, pautadas no universo de produção artística (os cânones) tornando-se relativamente autônomo para as injunções entre a erudição e a popularização da música. De outro, na perspectiva do rompimento, ainda que parcial, da dependência estrutural da formação em relação ao campo do poder (a erudição), situada numa combinatória

sistemática de relações de atração e repulsão conforme a posição dos agentes.

Desta forma, estamos interessados em reconhecer e analisar as regras do jogo em um cruzamento dos campos educativo e artístico (BOURDIEU, 2007, 2019), e com práticas metodológicas capazes de apreender, além da lógica da reprodução e determinação, o papel da agência e da contra-hegemonia (APPLE, 2006, 2010).

A par disso, o lugar teórico das análises está fundado na dialogicidade determinada pela de(composição) da generalização que, de alguma forma, imposta às questões do currículo na formação em música e do músico, centra-se no ensinar e vincula-se à preocupação acerca da produção de bens simbólicos por excelência, própria do campo artístico.

## **Dos cânones no campo acadêmico**

Diversas pesquisas (SOUZA, 2012; PEREIRA, 2013; BARROS, 2019 e SILVA, 2019) revelam que as práticas musicais da universidade fundam-se na implementação e conservação do modelo conservatorial no Brasil, responsável pela institucionalização da música erudita europeia ocidental como conhecimento válido.

Com a criação do Conservatório Imperial de Música, o ensino de tal arte transcende o lugar secundário que ocupava em instituições destinadas a outros fins, estabelecendo um espaço institucional de formação musical no Brasil. A própria denominação de "conservatório" evidencia o estabelecimento de uma instituição modelada a partir dos já constituídos e consolidados conservatórios europeus (QUEIROZ, 2017, p. 139).

Este modelo perpetua-se e, ainda hoje, nos deparamos com "[...] a tradição musical escrita europeia e ocidental [como] base do currículo dos cursos de graduação em música, definindo os princípios de seleção e distribuição do conhecimento" (PEREIRA, 2013, p. 200).

Os pressupostos estéticos que sustentam os "saberes superiores" da música erudita continuam a suportar discursos curriculares desatentos às transformações sociais colocadas por formas culturais da esfera popular contemporânea, que requisitam novas atitudes interpretativas. "O popular tem sido visto com frequência pelos educadores como agente potencialmente perturbador de relações de poder vigentes" (GIROUX & SIMON, 1995, p. 101).

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

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

A par disso, apreendemos a cultura dominante como produtora de um efeito ideológico que legitima as distinções, "compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante" (BOURDIEU, 2007, p. 11).

Transformada em conhecimento legítimo, a música erudita se apresenta como parâmetro de estruturação das disciplinas, no campo curricular, e de hierarquização dos capitais culturais em disputa, mesmo não referendada, uma vez que habita as *doxas*, o senso comum, e *nomos*, leis gerais que o governam, desse campo. Tal hierarquização, por privilegiar os herdeiros de repertórios e práticas musicais dominantes, reafirma os privilégios sociais, permitindo o vislumbre de um retrato da violência simbólica, qual seja, a perpetuação da desigualdade cultural dentro do espaço da Universidade.

Entendemos que as proposições para as formações do músico parecem herdar o conjunto inculcado de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que comunga da "ilusão da realidade", neste caso, camuflada pela/na formalização limitadora do erudito *versus* o popular, dando forma aos textos/documentos curriculares.

## Das diferenças de formações

O músico popular torna-se um agente que pertence, primordialmente, ao campo

artístico, mas que, no curso de música, vislumbra a possibilidade de transitar no campo acadêmico e acumular diferentes capitais que o ensino superior oferece. Destaca-se, neste contexto, uma relação privilegiada com a cultura erudita e/ou escolar, além da "respeitabilidade" que o campo acadêmico confere à profissão, comumente já exercida de forma autônoma, bem como o "efeito do título" *per se*.

Desta questão emerge um conflito inerente ao campo artístico, "o *habitus* do artista se constitui como relação com um campo que, originariamente, considerava o sucesso comercial como secundário, uma vez que o capital a acumular era, principalmente, simbólico" (BONNEWITZ, 2003, p. 86). Isto posto, as trocas do campo artístico obedecem a uma lógica que implica o desinteresse, mas "isso supõe um trabalho de eufemização e de denegação, o tabu do cálculo prevalece" (BONNEWITZ, 2003, p. 86).

Nesta lógica, as práticas dos docentes-bacharéis, isto é, professores de instrumento, e suas ações técnicas baseadas em modelos tradicionais, continuam se reproduzindo e atualizando, como *habitus* incorporado, o que, na hipótese de Barros (2019), informa práticas pouco conscientes de seus sujeitos ou conscientemente interessadas em outros aspectos da formação, que não a prática docente em si.

Para a manutenção, nos textos/documentos oficiais e propostas político-pedagógicas, da prescrição do perfil do graduado em música, aliam-se às demandas mercadológicas (PIRES, 2003; CAMPOS, 2015; GOMES, 2018), ao mesmo tempo em que são fortalecidas práticas pedagógicas acrílicas e, também por isso, dominadas pelo *habitus conservatorial*. As "escolas e Universidades são reduzidas a verdadeiros centros de treinamento em que o pensamento, a criação e a produção do conhecimento são substituídos pela repetição, adequação e preparação técnica" (CAMPOS, 2015, p. 161).

Diante disso, vinculado às disposições conservatoriais do ensino superior, encontra-se o distanciamento entre o *habitus* dos músicos e aqueles institucionalizados, no que diz respeito a práticas de *ensinoaprendizagem*. "Mesmo sendo cada vez mais verdade que os músicos populares fazem aulas formais e até se graduam em música popular hoje em dia, todos os músicos populares se envolvem no que se tornou conhecido como *práticas de aprendizagem informal*" (GREEN, 2012, p. 67, grifos da autora).

Segundo a autora, tais práticas informais diferem-se enormemente do ensino

musical formal. O quadro abaixo resume as características destas duas formas de aprendizagem.

**Quadro 1:** Diferentes práticas de *ensinoaprendizagem* de música.

<b>Práticas de aprendizagem informal</b>	<b>Ensino musical formal</b>
O aluno escolhe a música que ele gosta e se identifica, pois esta lhe é familiar	O professor seleciona a música com a intenção de introduzir o aluno a áreas pouco familiares
"Tirar de ouvido"	Responder a notações musicais, instruções e exercícios escritos ou verbais
Aprendizagem em grupos, envolvendo discussão, observação, escuta e imitação	Supervisão e orientação de um especialista com maiores habilidades e conhecimentos
Assimilação de habilidades de modo pessoal, frequentemente desordenado, partindo de peças musicais completas (do "mundo real"), de acordo com as preferências musicais	Progressão do simples ao complexo, envolvendo exercícios e avaliações especialmente compostos
Integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade	Separação das habilidades, com ênfase na reprodução

Fonte: O autor, com base em Green (2012).

As relações entre as práticas de *ensinoaprendizagem* de Green (2012) e as características dos "saberes de alto *status*", encontram eco na interpretação de Young, pois

vinculados a uma valorização da apresentação escrita em oposição à oral; abstratos, com estrutura e compartimentação independentes dos saberes prévios dos alunos; desvinculados da vida cotidiana e da experiência

comum; ensinados, aprendidos e avaliados de modo predominantemente individualista (LOPES & MACEDO, 2011, pp. 79-80).

O músico popular, que se identifica prontamente com tais práticas de aprendizagem informal, parece não encontrar no curso de Música a continuidade de seus estudos musicais, o que indica desconhecimento do universo de formação, culminando no questionamento das diferenças de formações. Diferenças que se materializam entre o erudito e o popular, com exigências que organizam a identidade diferenciada desses profissionais.

Dantas (2015) dá destaque às singularidades das práticas musicais populares e o efeito que suas características exercem sobre o ensino da guitarra elétrica em nível superior.

[...] as práticas da guitarra elétrica estão intimamente imbricadas à pluralidade de expressões da música popular urbana, não sendo possível compreender caminhos para a formação do guitarrista de forma descontextualizada dos aspectos que dão forma e sentido a essa prática social (DANTAS, 2015, p. 155).

Ainda, segundo este autor, "as expectativas e demandas dos discentes estão vinculadas às suas experiências de vida e a intenção de cada um em dar continuidade à sua trajetória com o instrumento" (DANTAS, 2015, p. 157).

Para Presser (2013), dos candidatos ao curso de bacharelado em Música Popular, 78% já exerceram/exercem atividades profissionais. O autor indica também a frequente ausência dos alunos nas aulas do curso, justamente devido a compromissos profissionais. Não raramente, o aluno vê-se obrigado a escolher entre a profissão (apresentações, aulas e outros compromissos) e a Universidade. Esta questão, aliada à dificuldade dos alunos em relacionar os conteúdos aprendidos no curso às suas práticas musicais diárias – ou seja, aos problemas encontrados em uma estrutura curricular conservatorial – leva o aluno, em muitos casos, a desistir do curso.

Silva (2019) analisa o processo formativo de bateristas pernambucanos, revelando como a valorização do músico instrumentista (atuante no campo artístico) não se vincula a qualificações acadêmicas. Seus sujeitos recebem reconhecimento artístico semelhante, apesar de possuírem formações diversas. Segundo Santos Júnior (2016), "as práticas de aprendizagem dos músicos contemporâneos revelam que [os] contextos [...] formais, não-

formais e informais estão se aglutinando" (SANTOS JÚNIOR, 2016, p. 36).

[...] todos esses mundos de educação estão em constante processo de diálogos e interações, mediadas pelos diferentes sujeitos que circulam pelos muitos lugares de formação em música. Assim, os indivíduos que são formados musicalmente por uma escola, também são educados pelas mídias, pelas performances musicais locais, pelas músicas das ruas e, assim, reciprocamente, acontece em todos os contextos sócio-educacionais de aprendizagem musical (QUEIROZ, 2013, p. 96).

Souza (2012), em análises acerca do processo de constituição do campo violonístico nas IES do Ceará, trata de sujeitos que são violonistas e também professores, como agentes que acumulam diferentes capitais para dar legitimidade ao trabalho que exercem, transitando entre os campos artístico e acadêmico. O autor examina os processos envolvidos nesta transição, e afirma que, "a partir do momento que o ensino de violão se insere na universidade, cria-se um campo específico, considerando que a razão de sua existência reside nas relações que se estabelecem entre os agentes e as instituições" (SOUZA, 2012, p. 121).

Neste contexto, apreendemos o músico popular como aquele que estabelece a contradição entre o 'imposto', o 'autêntico', a 'elite' e o 'comum', predominante e subordinado ao debate da cultura erudita. Tal entendimento aproxima-se da noção de cultura popular<sup>1</sup>, isto é,

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

A identidade diferenciada do músico popular demonstra o quanto o universo de formação acadêmica materializa as diferenças entre o erudito e o popular e rompe com os processos formativo e profissional, comumente desenvolvidos anterior e independentemente do curso de música em nível superior.

---

<sup>1</sup> Reconhecemos a necessidade de maiores aprofundamentos a respeito do conceito de "cultura popular". Tais debates, porém, fogem ao escopo do presente texto.

## Seleção de repertório: capitais culturais em disputa

Outra importante questão envolvida neste cenário, particularmente, nas estruturas curriculares dos cursos de música, delinea-se na seleção do repertório musical. Como já mencionado, o perfil conservatorial privilegia e legitima o que se conhece como "música erudita".

Ao mesmo tempo, o campo da música popular, no espaço das Universidades, opera-se por processos de legitimação de seus próprios cânones. Um dos caminhos de inserção está na reprodução do repertório e das práticas de produção do jazz. Assim, estudam-se tanto as linguagens dos diferentes estilos de jazz (com predominância do *bebop*) quanto os desenvolvimentos técnico-musicais deste gênero, como a improvisação.

Silva (2013), em estudo a respeito das práticas de *ensinoaprendizagem* da improvisação no ensino superior, demonstra que "a centralidade está relacionada com o jazz" (p. 22) e o repertório trabalhado nas disciplinas que englobam a improvisação baseia-se "no jazz [...] e na música instrumental brasileira" (p. 103). Esta última categoria estaria relacionada a

gêneros com influência das tradições de performance do jazz, como a exposição de um tema seguida de improvisação. Bons exemplos seriam a bossa nova, o repertório do Clube da Esquina, as obras de alguns compositores como Hermeto Pascoal, Egberto Gismonti, dentre outros. Em geral, são músicas que possuem elementos rítmicos caracteristicamente brasileiros, mas que utilizam uma linguagem harmônica e melódica semelhante à do jazz (SILVA, 2013, p. 18).

Essas músicas costumam ser autorizadas a entrar no mundo acadêmico (SILVA, 2013; DANTAS, 2015), em oposição, por exemplo, às músicas de massa, como o pop americano ou o funk carioca. E, este processo, define-se de maneira análoga à "evolução" do samba, que, segundo Tinhorão (1997), "se prende, fundamentalmente, a um complexo de inferioridade, que deve ser vencido pela demonstração de que 'os modernos músicos têm categoria', 'têm cultura', 'tocam o popular, mas também estudam o clássico', etc" (TINHORÃO, 1997, p. 63).

Destacamos que:

o que está em jogo nas lutas, cujo lugar é o campo, é o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característico do campo considerado, isto é, em última instância, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (BOURDIEU, 2019, p. 110).

Este tipo de debate remete a uma importante problematização a respeito da institucionalização da música popular:

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

Não desconsideramos a estrutura historicizada inerente a estes processos, vinculando tais seleções operadas pelo repertório popular à história social da própria música popular brasileira.

O problema da evolução da música popular está diretamente ligado a um processo geral de ascensão social, que faz com que a música das camadas mais baixas seja estilizada pela semicultura das camadas médias, [...] para acabar sendo "elevada" à categoria de música erudita pelas minorias intelectualizadas (TINHORÃO, 1997, p. 62).

Como ocorre com o repertório erudito, a universidade acaba por privilegiar a "boa música popular", em detrimento das músicas de massa ou mesmo outras músicas<sup>2</sup> que, em tese, não dispõem de uma sofisticação estética suficientemente "adequada" ao ensino formal da Música, tampouco de certo *habitus escolar* capaz de conduzi-las à academia.

Não deixamos de destacar que a escolha do repertório torna-se um dos fatores legitimadores da presença de uma determinada expressão musical em um determinado espaço: "ele é quem pode determinar a presença desse fenômeno nos espaços destinados ao ensino da música" (DANTAS, 2015, p. 75).

---

<sup>2</sup> Tinhorão (1997) identifica "duas músicas populares" no Brasil: uma ligada aos grandes centros urbanos, composta por autores conhecidos (como a bossa nova e o choro) e outra baseada em práticas coletivas particulares do mundo rural, "ainda presas a um modo de transmissão oral, tradicional, [que] obedece a mecanismos próprios" (TINHORÃO, 1997, p. 177). Uma visualização mais clara de quais seriam as "outras músicas" é exposta adiante, nas seis camadas em que o autor discrimina a cultura brasileira.

As seleções operadas pela música popular, na tentativa de pertencimento ao universo acadêmico, se dão no reflexo da luta pela posição privilegiada, em outros microcosmos do mesmo campo. Uma transformação da lógica objetiva dos condicionamentos e disposições permanentes, que acaba por formar grupos e subgrupos de agentes que "contribuem para a reprodução do jogo ao contribuírem [...] para produzir a crença no valor das questões" (BOURDIEU, 2019, p. 111).

Compreendemos estes processos como reflexo da formação do gosto, entendida como parte de uma trajetória social mais ampla, não necessariamente vinculada a práticas acadêmicas, mas que certamente exprime a cultura de uma classe. Segundo Bourdieu (2019), "os gostos, como conjunto de escolhas feitas por uma pessoa determinada, são [...] o produto de um encontro entre o gosto objetivado do artista e o gosto do consumidor" (BOURDIEU, 2019, p. 156).

Concebemos, que "quando uma pessoa diz que gosta de um tipo de música e não de outro, está simplesmente indicando a faixa de cultura a que se liga, na quase totalidade dos casos por força de sua posição na hierarquia social" (TINHORÃO, 2006, p. 198) e, neste contexto, ainda, identifica certas acusações genéricas, como "o problema é que a maioria do povo não tem escola" ou "arte virou negócio", como derivadas da incompreensão de que,

considerado o ajustamento entre a obra de arte oferecida e o gosto – quer dizer, a cultura – pessoal daquele que a recebe, todas as tendências são válidas, pois correspondem, com suas diferenças de nível de informação e de acabamento, às diferenças sócio-econômicas que dividem as pessoas no sistema de sociedade de classes baseada na hierarquização da divisão do trabalho (TINHORÃO, 2006, p. 198).

Frisamos que este debate delinea os diferentes significados que os agentes atribuem à música e, diante disso, Green (2012) sugere que há dois aspectos que existem em uma relação dialética: um deles, o significado "delineado", refere-se aos "conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras" (p. 63); o outro, denominado significado "inerente", ou significado inter ou intra-musical, refere-se à forma de organização dos materiais inerentes à música; ou seja, trata-se da sintaxe musical.

Estes conceitos nos auxiliam na compreensão de que, ao entender o gosto como

classificações incorporadas, em alguma medida aludimos ao que compreendemos como o significado delineado atribuído à música e seus rituais.

não há prática mais classificatória, mais distintiva, isto é, mais estreitamente ligada à classe social e ao capital escolar possuído, do que a frequência de concerto ou a prática de um instrumento musical "nobre" [...] para compreender que o concerto estava predisposto a se tornar uma das grandes celebrações burguesas (BOURDIEU, 2019, p. 149).

Neste contexto, recorreremos à defesa de Tinhorão (2006) acerca da cultura brasileira discriminada em seis grupos ou camadas, a saber:

1º) a cultura regional, [...] não aprendida em livros, chamada de folclórica; 2º) a cultura popular [...] das periferias das grandes cidades, [que] se configura em subprodutos quer da cultura regional [...], quer da cultura urbana de massa [...]; 3º) a cultura popular urbana não livresca, [...] impregnada de vestígios da cultura rural, [...] dos grupos de trabalhadores não qualificados e da gente pobre da cidade em geral [...]; 4º) a cultura popular urbana já impregnada, através da educação escolar, de informações escritas [...], mas ainda sem condições de entender a cultura superior; 5º) a cultura popular urbana da classe média emergente, com acesso à Universidade, e altamente influenciada por modelos estrangeiros, por sua ligação com a ideia de ascensão social [...]; 6º) a cultura oficial, de elite, representada pelos padrões adotados institucionalmente [...] (TINHORÃO, 2006, pp. 197-198).

Esta classificação visibiliza as relações diretas que existem entre cultura e economia, ao apresentar um caráter determinista e até mesmo mecanicista de tais relações. Neste sentido, optamos por uma posição mais flexível, "que fala de determinação como uma rede complexa de relações que, no final, tem suas raízes na economia, exerce pressões e estabelece limites sobre a prática cultural" (APPLE, 2006, p. 38).

Crucial para este entendimento, encontramos a *hegemonia*, que se refere a "um conjunto organizado de significados e práticas, [...] eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*. Entendida em um nível diferente do que o da 'mera opinião' ou da 'manipulação'" (APPLE, 2006, p. 39, grifo do autor), destacando sua relação com o controle dos recursos culturais.

Só podemos entender uma cultura dominante e de fato existente se entendermos o real processo social do qual ela depende: o processo de incorporação. [...] As instituições de ensino são geralmente os principais

agentes de transmissão de uma cultura dominante eficaz [...]. Além disso, [...] há um processo que chamo de *tradição seletiva*: aquele que, nos termos de uma cultura efetivamente dominante, é sempre passado como "a tradição", o passado significativo. Entretanto a questão é sempre a seletividade; a maneira pela qual, de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros [...] são negados e excluídos. Mais crucialmente ainda: alguns desses significados são reinterpretados, diluídos, ou postos sob formas que sustentam ou pelo menos não contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante (WILLIAMS, 1976, apud APPLE, 2006, pp. 39-40, grifos do autor).

O exercício das determinações das relações entre cultura e economia sobre a formação do gosto é relativizado, na medida em que "todos os bens oferecidos tendem a perder sua raridade relativa e seu valor distintivo à medida que cresce o número de consumidores que estão ao mesmo tempo inclinados e aptos a se apropriarem deles" (BOURDIEU, 2019, p. 162). A par disso, apreendemos que um processo de "popularização" da cultura erudita não interessa aos agentes que lutam para manter a legitimidade deste capital no campo acadêmico. Dito de outra maneira, interessa aos agentes "defender o monopólio e excluir a concorrência" (BOURDIEU, 2019, p. 109), de forma que os conhecimentos legitimados continuem se reproduzindo em uma posição privilegiada no campo.

Operamos estas análises vigilando a cautela de evitar certo tom conspiratório a respeito destes mecanismos, compreendendo que o processo de reprodução

Esse processo de reprodução não é causado (no sentido forte do conceito) por um grupo de elite de administradores que sentavam ou agora sentam ao redor de mesas, elaborando maneiras de "trapacear" [...]. Não se trata de uma explicação suficiente das relações de forças que de fato parecem existir. (APPLE, 2006, p. 75).

Diante disso, as formas políticas e econômicas que agora estabelecem os princípios sobre os quais são organizadas as nossas vidas diárias, a reprodução torna-se uma necessidade lógica para a manutenção de uma ordem social desigual.

## Notas finais

A música erudita que os cursos de música legitimam, bem como a "boa música

popular" que se encontra nos ambientes acadêmicos, não são, portanto, apenas produto de uma tradição que selecionou este repertório para o processo de institucionalização do ensino da música. *Formadoras* do gosto musical devidamente habilitado para adentrar ao âmbito do ensino superior, identificado no interior dos campos acadêmico e curricular, pela formação do novo<sup>3</sup> capital cultural "popular", fruto da formação de grupos de agentes que disseminam e reproduzem – por meio de seus próprios cânones e práticas sociais – o seu capital simbólico.

Nos aproximamos da compreensão da formação do músico popular como uma forma particular da atividade social, como algo "desligado" do grande grupo de instituições que definem os capitais sociais, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada.

A partir destas reflexões, pretendemos provocar percepções indispensáveis e necessárias para o entendimento do processo e da dinâmica do fenômeno musical dentro dos Cursos de Formação do Músico Popular em Instituições do Ensino Superior.

---

<sup>3</sup> "Novo", por ser internalizado de outra forma nestes campos, originalmente dominados pela "cultura oficial".

## Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael. *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge, 2010.

BARROS, Ricardo A. *Os professores universitários dos cursos de Música e o desafio da construção dos saberes docentes: um estudo com bacharéis*. 2019. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Tradução Lucy Magalhães. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Tradução Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2019.

CAMPOS, Gilka M. C. *A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste*. 2015. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

DANTAS, Leonardo M. *O ensino da guitarra elétrica nos cursos de música da Universidade Federal da Paraíba: reflexões a partir de demandas discentes*. 2015. 167 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 4. p. 93-124.

GOMES, Carolina C. *Educação infantil nos cursos de licenciatura em música: um olhar sobre a formação docente*. 2018. 182 p. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

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

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

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

PEREIRA, Marcus V. M. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós-Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. [Tese de Doutorado]. Campo Grande: UFMS, Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

PIRES, Nair A. R. *A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor*. 2003. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PRESSER, Jean. *Formação de músicos no Bacharelado em Música Popular: um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2013. 169 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

QUEIROZ, Luis R. S. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 27, p. 7-18, 2013.

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

SANTOS JÚNIOR, Valdier R. *A formação do músico popular: perspectivas a partir da trajetória cultural-musical dos instrumentistas Eduardo Taufic e Jubileu Filho*. 2016. 143 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SILVA, Marcos A. M. *Bateria em Pernambuco: o processo formativo de uma geração inovadora*. 2019. 141 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Ricardo C. L. *Ensino e aprendizagem de improvisação em um curso superior de música*. 2013. 193 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUZA, Eddy L. F. *Habitus e campo violonístico nas instituições de ensino superior do Ceará*. 2012. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

TINHORÃO, José R. *Cultura popular: temas e questões*. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

TINHORÃO, José R. *Música popular: um tema em debate*. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 1997.