

Conhecimentos musicais *poderosos*: possíveis interfaces entre a música e a educação básica

Comunicação

Mauricio Braz de Carvalho
Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
brazmauricio@hotmail.com

Resumo: A pesquisa de Doutorado em andamento visa mapear, no âmbito da educação musical brasileira, o debate acerca dos *conhecimentos musicais escolares*. A análise documental, de caráter qualitativo, incide sobre artigos publicados na *Revista* e nos *Anais* dos encontros da ABEM ao longo dos últimos anos, bem como sobre a elaboração da *BNCC* e sua repercussão no campo da música. Pretende-se identificar como o campo da educação musical brasileira vem discutindo os conhecimentos musicais a serem oferecidos aos alunos da educação básica: como tais conhecimentos são comumente concebidos, selecionados e justificados. A partir de referências teóricas do campo curricular mais amplo (tais como Bernstein, Young e Libâneo), defende-se o acesso a *conhecimentos poderosos* enquanto meio para a promoção de relações sociais mais justas e democráticas. Espera-se que tal pesquisa, ao oferecer novas possibilidades de abordagem e problematização, possa contribuir para as discussões realizadas pelo campo acerca das bases curriculares e epistemológicas da educação musical escolar.

Palavras-chave: educação musical; currículo; *conhecimento poderoso*.

Introdução e Justificativa

A pesquisa em andamento na qual se baseia esta comunicação busca averiguar e discutir como o campo da educação musical brasileira vem conduzindo o debate sobre os *conhecimentos musicais escolares*. Trata-se de um tema relevante e candente na agenda contemporânea de pesquisas, tendo em vista as recentes políticas que apontam para a definição de um currículo nacional no Brasil. Ao longo dos últimos anos, a produção e implementação da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) intensificou, em todas as áreas de conhecimento, o debate em torno da educação básica e do próprio sentido da formação que ela oferece. Dentro deste contexto, a referida pesquisa pretende analisar documentos (artigos científicos, pareceres) que, produzidos no campo da educação musical, possam revelar como são predominantemente definidos e justificados os conhecimentos

musicais a serem ensinados nas escolas.

As interfaces entre *educação musical* e *escola básica* constituem, pois, o objeto central, num exercício que busca explorar as potencialidades dos conhecimentos musicais como *conhecimentos poderosos* (YOUNG, 2007, 2011, 2013, 2016). Pretende-se contribuir com as discussões curriculares e epistemológicas já realizadas pelo campo, e isto num duplo sentido: de um lado, refutando resolutamente quaisquer práticas de cunho conservatorial, tecnicista e excludente; de outro, problematizando os traços de indefinição e excessivo relativismo com que, muitas vezes, são concebidos os conhecimentos musicais escolares.

As chamadas perspectivas *conservatoriais* possuem uma longa e arraigada presença no imaginário e nas práticas dos educadores musicais em nosso país. Diversos autores vêm apontando a difusa presença de um modelo essencialmente técnico, repetitivo e mecânico de ensino musical, negligente quanto às capacidades criativas e aos traços culturais dos educandos, e fundado sobre um respeito quase subserviente em relação a repertórios de origem branca e europeia (PEREIRA, 2013; LUEDY, 2006, 2009, 2011; Queiroz, 2017). Tratam-se de perspectivas fortemente enraizadas que informaram e ainda informam, nos mais diversos espaços e níveis educacionais, uma concepção largamente aceita de *educação musical*. Situação esta que impulsiona a produção contínua de pesquisas voltadas à compreensão, à crítica e à superação de tais paradigmas. (PEREIRA, 2014, 2016).

Simultaneamente, alguns autores problematizam a forma como os conhecimentos musicais escolares vêm sendo intimamente associados aos *saberes e experiências cotidianas*. Benedetti e Kerr (2008, 2010), por exemplo, discutem como um intenso relativismo cultural e epistemológico conduz a certa tendência encontrada na área: a de interpretar qualquer seleção de conhecimentos feita pelo professor, qualquer formatação mais diretiva do ensino, como sendo parte de mecanismos elitistas, autoritários e/ou excludentes de imposição cultural. De modo análogo, e focando nos repertórios a serem trabalhados na escola básica, Camargo (2018) aventa quais seriam os efeitos de uma ênfase irrestrita e acrítica nas *experiências musicais cotidianas* dos estudantes. Segundo o autor, a ausência de quaisquer critérios, de quaisquer princípios estéticos que orientem a construção dos currículos escolares, pode concorrer para a diluição do trabalho pedagógico e da formação musical oferecida.

Nesse sentido, tanto Benedetti e Kerr (2008, 2010) quanto Camargo (2018) alertam: o reconhecimento de que os procedimentos formais podem ter problemas, de que podem recair em práticas descontextualizadas ou mesmo seletivas, não deve conduzir à desresponsabilização da escola. Não deve conduzir, enfim, à diluição da tarefa precípua do processo educativo formal: proporcionar, idealmente a todos os cidadãos, o acesso àquilo que de mais profundo, enriquecido e significativo já se produziu nas mais diversas culturas humanas.

Ainda compondo tal panorama dos debates observados no campo, diversos autores vêm advogando o necessário aprofundamento das reflexões que inter-relacionam *música* e *educação básica*. Se Sobreira (2014) já havia apontado o ainda frágil diálogo estabelecido com as perspectivas e abordagens curriculares mais amplas, Del-Ben e Pereira (2019) chamam a atenção para a ausência, no campo, de um consolidado pensamento curricular voltado especificamente para a educação básica – ausência esta que dificultaria sobremaneira o delineamento do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Tais observações dialogam com as proposições de Aquino (2016), cuja pesquisa focaliza especificamente a epistemologia dos saberes musicais escolares. Segundo a autora, esses fundamentos epistemológicos – os princípios, objetivos e especificidades que constituem os *saberes musicais escolares* – são, no mais das vezes, abordados de modo ainda incipiente e tangencial pelos pesquisadores. Por conseguinte, os indícios oferecidos pelas produções da área acerca das práticas de ensino a serem adotadas nas escolas seriam escassos e bastante diluídos.

É neste contexto, em suma, que esta pesquisa se insere e se justifica. Pretendemos explorar aspectos que, à vista do quadro sucintamente desenhado até aqui, são examinados com pouca ênfase pelo campo, carecendo de maior investimento e atenção. Em contraposição tanto às perspectivas de matiz conservatorial quanto a abordagens culturalmente relativistas calcadas nos saberes cotidianos, busca-se abordar os conhecimentos musicais como *conhecimentos poderosos* (YOUNG, 2007, 2011, 2013, 2016). Nesse sentido, o acesso a conhecimentos especializados – organizados em torno de amplos conceitos e princípios que tenham sido debatidos, problematizados e provisoriamente acordados dentro do campo – é entendido enquanto meio para a promoção de relações

sociais mais justas e democráticas (YOUNG; MULLER, 2013, 2016).

Buscamos, sobretudo, participar daquele movimento pelo qual o campo da educação musical brasileira amplia os seus olhares acerca dos *conhecimentos musicais escolares*, tendo em vista a almejada consolidação dos vínculos entre música e educação básica. Tais objetivos determinam e justificam, para nós, a escolha do tema, a busca pelo diálogo profícuo com as discussões do campo do currículo e a perspectiva teórica assumida na pesquisa.

Objetivos e Metodologia

O foco central da pesquisa ora apresentada são as concepções dos atores sobre o que venha a ser o *conhecimento musical escolar*: as diferentes formas pelas quais, no contexto dos últimos anos – fortemente marcado pelas discussões sobre a BNCC –, tal conhecimento é definido, legitimado e defendido pelos pesquisadores do campo.

O *corpus* documental abrange diferentes tipos de textos. Um primeiro conjunto é composto por pareceres, minutas e leituras críticas: documentos que, seja representando a ABEM de forma coletiva, seja representando a posição individual de pesquisadores dentro do campo, visam discutir e problematizar explicitamente o processo de construção e implementação da BNCC. Um segundo grupo compõe-se de artigos científicos que, publicados tanto na *Revista* quanto nos *Anais* da ABEM ao longo dos últimos anos, abordem: a) aspectos diretamente ligados à discussão/ produção/ implementação da BNCC; e b) aspectos relacionados – em maior ou menor grau – aos *fundamentos curriculares e epistemológicos* da educação musical escolar.

Adota-se a *análise de conteúdo* (BARDIN, 2016; AMADO, 2014; LUDKE; ANDRÉ, 1986) como uma das ferramentas na organização dos dados, numa abordagem predominantemente qualitativa. E toma-se o *tema* enquanto unidade básica de análise e registro, tendo em vista captar as motivações, opiniões, atitudes, valores e crenças dos sujeitos.

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. [...]

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2016, p.135)

A pesquisa busca organizar os dados apreendidos por meio de uma *análise categorial*: ao levantamento dos temas segue-se o seu reagrupamento em grandes categorias, possibilitando a constituição de um quadro geral comparativo (BARDIN, 2016, p. 201).

Estas premissas metodológicas ajudam-nos a demarcar os contornos desta pesquisa. A análise de conteúdo pode revelar certas tendências: pode desnudar os elementos e aspectos que são mais presentes, mais abordados e mais endossados nos discursos do campo – evidenciando, simultaneamente, temas pouco focalizados e aprofundados. Pretende-se cotejar essas tendências com os diferentes *códigos de especialização* desenvolvidos no âmbito da *Legitimation Code Theory (LCT)* (MOORE; MATON, 2001; MATON, 2010, 2014), de modo a revelar quais as concepções predominantes: quais as reivindicações de conhecimento – *the basis of knowledge claims* – mormente acionadas pelos atores do campo da educação musical no Brasil.

Tais *códigos de especialização* visam captar, dentro de determinado campo artístico/pedagógico/intelectual, as distintas concepções sobre o que venha a ser “sucesso” e “conquista” no campo. Esquemáticamente, há quatro *códigos* principais, a saber: *knowledge code*, no qual as bases de “sucesso” e “realização” repousam sobre a posse de conhecimentos, habilidades e procedimentos especializados dentro do campo; *knower code*, no qual aptidões, atributos sociais e disposições pessoais dos atores enquanto “conhecedores” oferecem a principal fonte de legitimidade; *elite code*, onde a legitimidade baseia-se tanto em “possuir os conhecimentos especializados” quanto em “ser o tipo certo de conhecedor”; e *relativist code*, quando a legitimidade não se apoia em nenhum de tais fatores: no limite, quaisquer práticas/textos produzidos por quaisquer atores do campo são dadas como igualmente válidas e legítimas. (MATON, 2010, 2014; LAMONT; MATON, 2010)

Estruturando-se sobre aspectos do pensamento de Pierre Bourdieu e de Basil Bernstein, a *Legitimation Code Theory (LCT)* almeja oferecer ferramentas teóricas que auxiliem na análise de práticas intelectuais e pedagógicas. Ferramentas que possibilitem,

sobretudo, uma compreensão aprofundada sobre o próprio *conhecimento* produzido nas mais diversas áreas: como ele se constitui? Quais são os seus princípios organizacionais? Quais as suas propriedades, formas e especificidades? O que o diferencia de quaisquer outros saberes? Como ele é transmitido dentro do campo? E que impactos isso gera para os aprendizes e para o próprio campo? Essas são algumas das perguntas fundamentais dentro de tal perspectiva teórica, e que motivam os objetivos dessa investigação de doutorado.

Em particular, e frente ao que viemos expondo, a *Legitimation Code Theory (LCT)* pretende enfrentar aquele dilema estético/epistemológico entre perspectivas *essencialistas* e *relativistas*: pretende explorar possibilidades que, não sendo conservadoras, a-históricas e excludentes, também não se mostrem excessivamente particularistas e arbitrárias em termos de abordagem curricular. Ambos os extremos conduziriam à negligência em relação aos conhecimentos sistematizados, suas propriedades intrínsecas e seu papel no currículo escolar – comprometendo a atuação da escola naquilo que seria a sua função social primordial, qual seja, o desenvolvimento cognitivo, estético e expressivo de *todos* os estudantes.

Espera-se que tais procedimentos metodológicos, longe de produzirem esquemas rígidos e estanques, ou de fornecerem respostas fechadas e definitivas, possam revelar certos movimentos mais amplos vivenciados pelo campo. Que possam iluminar certos temas, abordagens ou tópicos merecedores de maior atenção – fomentando, assim, reflexões sobre os princípios curriculares e epistemológicos da educação musical escolar. Em paralelo às diversas conquistas e avanços acumulados pela área, espera-se, em suma, evidenciar alguns dos desafios a serem enfrentados em prol da consolidação dos vínculos entre *música* e *educação básica*. Vínculos estes que podem passar, de acordo com uma de nossas hipóteses de pesquisa, pela consideração dos conhecimentos musicais escolares como *conhecimentos poderosos*, capazes de desafiar, complementar e superar as formas mais cotidianas e espontâneas de pensamento e expressão (YOUNG, 2007, 2013, 2011).

Referencial teórico

Diversos autores buscam apreender os caminhos e tensões contemporaneamente vividos pelo debate sobre o conhecimento escolar. Nesse sentido, *recuo da teoria* (MORAES,

2003), *derrota do saber* (DUARTE, 2001, 2011), *desfiguramento da escola* (LIBÂNEO, 2012, 2016), *crise da teoria do currículo e medo do conhecimento* (YOUNG, 2013, 2016) são expressões que, a despeito das especificidades e possíveis divergências entre os autores citados, convergem num diagnóstico essencial: o declínio da importância conferida ao conhecimento efetivamente sistematizado e transmitido pela educação escolar em seus vários níveis. Acerca desta tendência de franca marginalização do conhecimento, afirma Michael Young:

[...] muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade. [...] Não seria exagero [...] dizer que as recentes reformas de currículo estão levando a uma redução ou mesmo a um 'esvaziamento do conteúdo', especialmente para aqueles que já não estão tendo sucesso na escola. (YOUNG, 2011, p.609-610)

As expressões supramencionadas nos ajudam a estruturar um painel inicial de compreensão sobre a questão do conhecimento escolar. Elas pleiteiam a inequívoca legitimação da escola e dos conhecimentos por ela selecionados, visando à efetiva democratização de bens culturais, científicos e filosóficos. Isso corresponde, no âmbito da sociologia de Basil Bernstein (1996), à promoção do acesso ao *impensável* e ao *ainda a ser pensado*: ao tomar contato com conhecimentos especializados, os estudantes são empoderados para refletir sobre o mundo em que vivem e as condições sociais em que estão inseridos. Eles se tornam capazes de acessar perspectivas de compreensão mais gerais e abstratas, menos vinculadas a bases materiais específicas, a contextos locais e particulares – podendo vir a questionar as suas trajetórias de vida e a vislumbrar, dessa forma, outras possíveis trajetórias a serem traçadas. A esse respeito, afirma Leesa Wheelahan:

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

desenvolvimento e como eles podem ser transformados. (WHEELAHAN, 2010, p.145, tradução livre)

É importante ter clareza sobre o significado desse acesso ao conhecimento. Não se trata do acúmulo “bancário” de conteúdos fixos, valorizados por si mesmos e dados de antemão. A partir da literatura acessada, depreende-se que os conteúdos adquirem valor enquanto portadores de *conceitos*. A aquisição de *conceitos*, elemento fundamental do desenvolvimento intelectual, não pode se dar no vazio: conceitos são sempre sobre alguma coisa, implicam sempre certos conteúdos e não outros. Daí que o ato de aprender será sempre *aprender algo*, pensar será sempre *sobre algo*, refletimos sempre *sobre alguma coisa* e nos sentimos afetados esteticamente *por alguma obra*. Tais processos não são genéricos e abstratos: a formulação de conceitos e o desenvolvimento das capacidades de pensar, refletir, apreciar e se sensibilizar, dependem e assentam-se sobre conteúdos criteriosamente definidos e acordados, trabalhados pedagogicamente de forma ativa, provocativa, dinâmica.

Ressoa ao fundo, aqui, a distinção proposta por Young (2011) entre um *currículo de acatamento* – de cunho conservador, as disciplinas escolares enquanto cânone estático definido pela tradição – e um *currículo de engajamento* – as disciplinas enquanto entidades históricas e dinâmicas, com conhecimentos sujeitos a revisões constantes e acionados de maneira ativa pelos aprendizes.

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

A função social da educação especificamente escolar é um tópico muito caro ao rol de autores em que nos apoiamos. Segundo Newton Duarte e colaboradores (DUARTE et al., 2012), a educação escolar realizaria a mediação entre a vida cotidiana e as objetivações mais elevadas e desenvolvidas já alcançadas pelo gênero humano – com destaque para a Ciência e a Arte. Assim, e apoiando-se na psicologia social de Vigotski, os autores anunciam: a

função da Arte estaria ligada à elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo homem:

o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação, para a sociedade, daquilo que [o artista criador] sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir. Há um nítido paralelo entre a maneira como Vigotski analisou o papel da arte na elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano e a maneira como ele analisou o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento na infância e na adolescência. [...] a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional. [Ela] emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano. (DUARTE et al., 2012, p.3958-3960)

A contribuição específica da obra de arte à formação dos sujeitos diria respeito, pois, à elevação de sua subjetividade a um nível superior. Isso porque ela lhes permitiria aproximar os seus percursos individuais ao percurso histórico da humanidade: conectar a sua dimensão particular àquela mais geral e universal, tendo a potência de desencadear efeitos e sentimentos mais fortes e profundos que aqueles rotineiramente vivenciados (Ibidem, p.3967).

Os objetivos da pesquisa aqui apresentada giram em torno dos sentidos formativos e dos conteúdos que sustentam um currículo artístico/musical no âmbito da educação básica: o que deveria ser ensinado nas aulas de música? O que, de acordo com as atuais políticas curriculares, deverá ser aprendido pelas crianças? E a quais conhecimentos, segundo os profissionais da área, os alunos deveriam ter acesso? E por quê? É extremamente sugestiva, frente a tais questões, essa imagem da obra de arte enquanto transcendência da cotidianidade e alargamento das vivências particulares, conectando-as aos problemas humanos mais universais.

Essa potencial transcendência do trabalho artístico também aparece na discussão sobre o *conhecimento poderoso* proposta por Young (2007, 2011, 2013, 2016). Segundo o autor, tais conhecimentos distinguem-se essencialmente por serem estranhos e mesmo contrários às experiências locais e particulares.

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

Discorrendo sobre os distintos sentidos desse *poder* possuído pelo conhecimento nas diversas áreas (ciências naturais, ciências sociais, artes), o autor fornece subsídios para a discussão sobre a função formativa de um sólido currículo artístico:

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

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

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

Próximos passos: sobre conhecimentos musicais *poderosos*

Buscando desvelar os potenciais *poderes* oferecidos pela linguagem musical,

McPhail (2013, 2014, 2015, 2017) sugere que o contato entre os aprendizes e os materiais se daria em três distintas dimensões: a *sensorial*, a *estética* e a *epistêmica*. O autor ressalta que tais dimensões são indissociáveis, coexistem em permanente interação e devem, pois, compor o conteúdo de ensino em qualquer trabalho pedagógico.

Todas essas dimensões estão disponíveis para nós seja como ouvintes seja tocando/cantando. A educação musical precisa dar conta dessa variedade e do potencial tanto da experiência afetiva quanto da necessidade de explicar e entender aquela experiência – as dimensões estética e epistêmica. Eu sugiro que a necessidade de explicar e entender é que deveria ser o foco na escola. O puramente experiencial está facilmente disponível em outros espaços. (MCPHAIL, 2017, p.6, tradução livre)

Assim, caberia ao trabalho pedagógico tanto aprofundar a potência da experiência afetiva quanto fornecer ferramentas para que tal experiência seja apreendida em sua relação com as características dos materiais estudados. Pensando à luz do percurso até aqui esboçado, trata-se de proporcionar recursos musicais para que os estudantes possam *conceituar o mundo*, conduzindo-os para além de suas circunstâncias locais, subjetivas e cotidianas:

Eu sugeri que as dimensões afetivas da experiência musical são uma parte fundamental de seu poder em nossa cultura, mas que a educação deve também fornecer os meios para que tal experiência seja compreendida. [...] Desenvolver tal conhecimento proporciona aos estudantes mecanismos mais potentes para compreender e utilizar a música de formas diversas. Proporciona a capacidade de levar os conceitos para além do específico, para produzir novas ideias tanto dentro dos contextos musicais quanto fora deles. (MCPHAIL, 2014, p.129-30, tradução livre)

Na perspectiva de *engajamento*, as disciplinas devem realizar a ponte entre as vivências cotidianas dos estudantes – seus repertórios, seus hábitos, suas rotinas, suas identidades – e os conceitos teóricos, abstratos, *poterosos*. Os saberes da experiência são elemento fundamental de todo processo pedagógico: são a fonte geradora de motivação, de significado, de impulso ao aprendizado. Os especializados, sistematicamente relacionados uns aos outros nas disciplinas escolares, proporcionam aos estudantes outra ordem de desenvolvimento de suas capacidades sensíveis e intelectuais.

Esse papel gerador de identidade das disciplinas é particularmente importante para alunos de lares desfavorecidos e para seus professores. Muitos desses alunos chegarão à escola com pouca experiência de tratar o mundo como mais que um conjunto de experiências, em outras palavras, conceitualmente. As disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes. (YOUNG, 2011, p.617)

De acordo com a literatura acessada, a construção de relações sociais mais justas e igualitárias exige um sério e aprofundado debate sobre aquilo que contará como *conhecimento* nos currículos escolares. Decisões precisam ser feitas, encaminhamentos precisam ser debatidos e tomados – ainda que de maneira necessariamente provisória, limitada, histórica e flexível. O fato de que o currículo pode (e *deve*) ser muitas coisas distintas não descarta que tal debate seja feito: que estruturas conceituais, princípios gerais e amplos objetivos sejam ponderados, debatidos, contestados e provisoriamente acordados dentro do campo.

Alinhados a tal perspectiva, McPhail (2015) e McPhail e McNeill (2019) afirmam que práticas mais informais de performance, criação, apreciação e registro musical – enraizadas em determinados contextos e vinculadas a sujeitos/estilos/repertórios específicos – devem fornecer a base para a construção de conhecimentos com os alunos. Elas podem, sendo manejadas por um docente com sólida formação, sugerir caminhos significativos rumo a repertórios mais ampliados e a saberes mais abstratos e globais: rumo a expressões representativas daquilo que de mais profundo as diversas culturas humanas já lograram produzir musicalmente. Trata-se de um necessário equilíbrio entre o *social* e o *epistêmico*: construir conhecimentos com os estudantes, mas sem deixar de lhes apresentar a grandes referências estéticas e a estruturas fundamentais da linguagem. Uma acepção curricular cuja intenção central é conjugar, de forma orgânica, a afirmação das *identidades culturais* e a manutenção da *integridade epistêmica* da disciplina musical (MCPHAIL, 2013, p.15).

Superação da cotidianidade, *estranhamento* frente às experiências habituais, transcendência dos modos rotineiros de sentir, aquisição de bens culturais/conceituais/filosóficos que proporcionem novas formas de se pensar a respeito do

mundo: novas formas de mirá-lo, problematizá-lo e, potencialmente, transformá-lo. Tais são as funções da instituição escolar que percorrem, de modo subjacente, todos os autores e relatos mencionados neste texto. E que nos servirão, na continuação desta pesquisa, como baliza para a interpretação dos debates curriculares atuais.

Referências

AMADO, João. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AQUINO, Thaís Lobosque. Epistemologia da educação musical escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, n. 20, set. 2008, p. 35-44.

_____. A educação musical sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Revista Música Hodie*, vol. 10, n. 02, 2010, p. 71-90.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, n. 02, 1999, p. 157-173.

BOLTON, H. Pedagogy, subjectivity and mapping judgement in art, a weakly structured field of knowledge. *Journal of Education*, v. 40, 2006, p. 59-78.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06/07/2020.

CAMARGO, Luciano de Freitas. A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, jan./jun. 2018, p. 59-74.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música e educação: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Org.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Editora Oeste, 2019, p. 189-209.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Aut. Associados, 2011.

_____. As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, set./dez. 2001, p. 35-41.

DUARTE, Newton et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, Anais, 2012, p. 3953-3979.

GALIAN, Cláudia V. A.; LOUZANO, Paula B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no 'conhecimento dos poderosos' à defesa do 'conhecimento poderoso'. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, out./dez. 2014, p. 1109-1124.

LAMONT, Alexandra; MATON, Karl. Unpopular music: beliefs and behaviours towards music in education. In: WRIGHT, Ruth (Ed.). *Sociology and music education: SEMPRE studies in the psychology of music*. Basingstoke: Ashgate, 2010, p. 63-80.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 38, n.1, 2012, p. 13-28.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016, p. 38-62.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

_____. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. *Revista da ABEM*, v. 17, n. 22, set. 2009, p. 49-55.

_____. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, v. 14, n.15, set. 2006, p. 101-107.

MATON, Karl. *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. London: Routledge, 2014.

_____. Canons and progress in the arts and humanities: knowers and gazes. In: MATON, Karl; MOORE, Rob (Ed.). *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. London: Continuum, 2010, p. 154-178.

MATON, Karl; MOORE, Rob. Introduction. In: MATON, Karl; MOORE, Rob (Ed.). *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. London: Continuum, 2010, p. 1-13.

MCPHAIL, Grahan. Powerful knowledge: insights from music's case. *The Curriculum Journal*, 2017, DOI: 10.1080/09585176.2017.1358196.

_____. Music on the move: methodological applications of Bernstein's concepts in a secondary school music context. *British Journal of Sociology of Education*, 2015, DOI: 10.1080/01425692.2015.1044069.

_____. Pathways to powerful knowledge: a case for music's 'voice'. In: BARRET, Brian; RATA, Elizabeth (Ed.). *Knowledge and the future of the curriculum: international studies in social realism*. London: Palgrave Macmillan, 2014, p.123-135.

_____. The canon or the kids: teachers and the recontextualisation of classical and popular music in the secondary school curriculum. *Research Studies in Music Education*, v. 35, n. 1, 2013, p. 7-20.

MCPHAIL, Grahan; MCNEILL, Jeff. One direction: a future for secondary school music education? *Music education research*, 2019, DOI: 10.1080/14613808.2019.1605345.

MOORE, Rob; MATON, Karl. Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields, and the epistemic device. In: MORAIS, Ana; NEVES, Isabel; DAVIES, Brian; DANIELS, Harry (Ed.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang, 2001, p. 153-182.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

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

_____. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 32, jan./jun. 2014, p. 90-103.

_____. *O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

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

SOBREIRA, Silvia Garcia. Conexões entre Educação Musical e o campo do Currículo. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 33, jul./dez. 2014, p. 95-108.

WHEELAHAN, Leesa. *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge, 2010.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016, p. 18-37.

_____. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*, v. 3, n. 2, jun. 2013, p. 225-250.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set./dez. 2011, p. 609-623.

_____. Forward. In: WHEELAHAN, Leesa. *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge, 2010, p. xi-xiii.

_____. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007, p. 1287-1302.

YOUNG, Michael; MULLER, Johan. Truth and truthfulness in the sociology of education. In: YOUNG, Michael; MULLER, Johan. *Curriculum and the specialization of knowledge*. London: Routledge, 2016, p. 11-34.

YOUNG, Michael; MULLER, Johan. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, v. 1, n. 3, 2013, p. 229-250.