

A “música em si”: um estudo de caso sobre a estruturação do currículo de música do ensino médio integrado a partir do *habitus* conservatorial

Comunicação

Robson Ribeiro
IFPE
robson.ribeiro@gmail.com

Resumo: O currículo de música do ensino médio integrado é discutido aqui a partir de um estudo de caso no qual buscamos compreender as concepções e práticas curriculares de um professor de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A pesquisa foi realizada tomando como referencial as teorias que abordam o currículo a partir de sua criação cotidiana realizada pelos agentes educativos. A este referencial, associamos o conceito bourdieusiano de *habitus*, segundo o qual as práticas são estruturadas através de predisposições interiorizadas nos indivíduos. Os dados foram coletados através de entrevistas e observação de aulas. Os resultados apontam para uma relação direta entre concepções e práticas curriculares e percurso formativo do professor.

Palavras-chave: ensino médio integrado, currículo de música, *habitus* conservatorial

Introdução

Na pesquisa que deu origem a este texto, buscamos compreender como três professores de música do ensino médio integrado¹ criam currículo no cotidiano de suas atividades de ensino. Estes professores trabalham em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, o IF#. Os focos de interesse da pesquisa foram a concepção curricular e a prática curricular, ou seja, as maneiras como os professores concebem o currículo e como materializam suas concepções curriculares na prática pedagógica cotidiana. Aqui, apresentaremos uma parte de um dos casos investigados: o caso do Professor X².

A análise e a descrição do caso foram feitas a partir do diário de campo das observações realizadas na sala de aula de uma turma de Arte do Professor X (dez observações, no total), triangulando esses dados com suas concepções curriculares captadas

¹ O ensino médio integrado é uma forma de articulação do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio na qual as duas formações são vivenciadas simultaneamente, na mesma instituição.

² Por questões éticas, não identificaremos nem o IF nem os professores investigados.

em duas entrevistas semiestruturadas presenciais e uma entrevista por e-mail. Conforme André (2012, p. 55-58), esse processo de triangulação contribui para conferir maior confiabilidade à pesquisa qualitativa.

Para fundamentar a investigação, recorreremos a conceitos oriundos da sociologia e das teorias do currículo. Da sociologia, tomamos o conceito de *habitus*, de Bourdieu (2009), mas fazendo uso de uma derivação deste conceito proposta por Pereira (2014), o *habitus* conservatorial. Em relação ao currículo, assumimos a postura teórica de que:

[...] ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, poderíamos dizer que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores (desde o apelo à tradição até os aparatos jurídicos constituídos com tal finalidade). (ALVES, 2011, p. 40)

Encontramos nas aulas de Arte dos três professores investigados uma grande diversidade de práticas pedagógicas no ensino de música, evidenciando que a educação musical pode ter significados diferentes para os sujeitos nela envolvidos. Cada professor do ensino médio que tivemos a oportunidade de observar traz consigo as marcas de sua relação com a música e dos contextos culturais em que realizou seu percurso formativo, expressando essas marcas em suas maneiras de fazer currículo no cotidiano das práticas pedagógicas. São redes de conhecimentos que, tecidas em múltiplos espaços e tempos, atravessam também o espaço e o tempo escolar, encontrando-se com outras redes tecidas pelos alunos. Esse encontro fluido, móvel, dinâmico, líquido, é o espaço/tempo foco de nossa análise neste texto – o cotidiano da sala de aula.

O Professor X

O testemunho do que vivi encharca tudo o que faço. (PROFESSOR X, e-mail de 29/01/2017)

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o habitus é a presença operante de todo o passado do qual é o produto. (BOURDIEU, 2009, p. 93)

Poderíamos descrever o Professor X como alguém com um *habitus* conservatorial profundamente arraigado, o qual estrutura tanto suas concepções sobre música e educação musical quanto sua prática docente (PEREIRA, 2014, p. 93-94). No entanto, apesar de dominante, o *habitus* conservatorial parece não ser o determinante exclusivo de suas práticas. É possível identificar outras influências no tecido do conhecimento que construiu para si mesmo e que, por conseguinte, se manifesta em sua construção curricular cotidiana. Vamos começar a conhecer o Professor X observando seu percurso formativo e as linhas gerais de sua atuação profissional como músico e como professor.

O Professor X tem uma formação diversificada. Kursou uma graduação na área das ciências exatas, mas não atua nesta área. Preferiu seguir a carreira de músico. Sua primeira formação musical aconteceu em um conservatório tradicional, onde estudou de 1965 a 1975. Lá passou por classes de piano, trombone e trompete, além da formação teórica típica destes estabelecimentos, que inclui teoria musical, solfejo, harmonia, contraponto e história da música. Como instrumentista, atuou profissionalmente como trombonista, embora possua também expressiva habilidade na execução pianística. Sua trajetória profissional, marcada pela força do conservatório, não se resume, porém, à música dita “clássica”. Após os estudos no conservatório, passou a trabalhar como músico popular, atuando como trombonista em várias orquestras de baile que se apresentavam em festas dançantes, em eventos teatrais e também nos festejos carnavalescos.

Em 1978, o Professor X ingressou como estagiário na orquestra sinfônica de sua cidade, tendo sido efetivado no cargo no ano seguinte, depois de ganhar três prêmios em um importante concurso de trombone do país, em 1979. Atuou também numa orquestra sinfônica de um estado vizinho a partir de 1980, mas retornou para a orquestra de sua cidade em 1984.

Sua carreira como professor inicia-se quando é convidado para integrar o quadro de professores de uma nova escola de música mantida pelo estado, de estilo conservatorial, onde passou a ensinar trombone. Algum tempo depois, pede transferência para o conservatório de música da cidade, onde assume a coordenação de sopros e teclados e participa do conselho deliberativo da instituição. Permanece atuando profissionalmente como professor de música do conservatório e como trombonista da orquestra sinfônica até

sua entrada no IF#, em 2010, embora tenha conservado o vínculo com o conservatório até 2014.

O Professor X entrou no IF# através de concurso para professor do ensino superior, ocupando a vaga de professor de metais (trombone, trompete e tuba) num campus onde a licenciatura em música é oferecida. Algum tempo depois, transfere-se para o campus onde está atualmente, no qual, por não haver cursos específicos na área de música, passou a ministrar aulas no ensino médio integrado.

Durante todo o tempo em que atuou como professor do conservatório e como músico de orquestra, o Professor X manteve, em paralelo, uma intensa atuação na música popular, em atividades diversas como as de instrumentista, arranjador, compositor, regente e produtor. Essas experiências profissionais diversificadas, tanto as eruditas quanto as populares, marcam atualmente sua atuação como professor de música do ensino médio integrado, conforme ele mesmo esclarece:

A vivência como profissional foi e é importantíssima na atuação como professor porque consegui durante 40 anos como profissional visualizar quase todos os aspectos inerentes a atividades musicais, como músico trombonista e pianista (em palcos e estúdios de gravação), arranjador, compositor, produtor e regente em diversas apresentações eruditas e populares. **O testemunho do que vivi encharca tudo o que faço**, projetos, planejamentos, cursos de extensão, etc., e me dá alguma credibilidade e respeito junto a alunos e superiores hierárquicos. (PROFESSOR X, e-mail de 29/01/2017, grifos nossos)

Sua formação musical não ficou resumida ao curso do conservatório. No decurso de suas atividades profissionais como professor do conservatório e instrumentista da orquestra sinfônica, o Professor X continuou seu percurso formativo, tendo concluído o curso de bacharelado em trombone, a licenciatura em música, uma especialização em coordenação pedagógica e, já no período em que estava atuando no IF#, concluiu o curso de mestrado, na área de composição. No momento da coleta de dados para esta pesquisa, o Professor X estava cursando o doutorado em composição.

A partir da descrição do seu percurso formativo e profissional, podemos fazer duas inferências sobre o Professor X. A primeira delas indica a incorporação de um *habitus* conservatorial, pois, exceto pelo curso de licenciatura em música – talvez! – e pela especialização em coordenação pedagógica, toda a sua formação acadêmica e artística,

assim como sua atuação como músico profissional, apontam nessa direção. Os anos de estudo no conservatório, o bacharelado em trombone, o mestrado e o doutorado em composição, a atuação como instrumentista de orquestra sinfônica, o exercício da docência no conservatório, tudo isso reforça a ideia de que, a partir dessas vivências – ou “condições de existência”, na linguagem de Bourdieu (2009, p. 87) –, o Professor X tenha incorporado os pressupostos, os “mitos” (BURNARD, 2012, p. 19-39) e as formas de transmissão do conhecimento que são características da instituição conservatorial.

Da mesma forma, como segunda inferência, podemos pensar que a intensa atuação do Professor X na música popular possa ter se constituído na origem da incorporação de outro *habitus*: um que valorize as músicas fora do círculo da música dita “clássica” e que reconheça outras práticas de educação musical, talvez marcadas pela aprendizagem informal característica da música popular e desenvolvidas a partir de outros meios que não dependam da notação musical ou do virtuosismo da técnica (GREEN, 2008, p. 5).

Será que essas predisposições aparentemente antagônicas poderiam conviver no mesmo indivíduo? Vamos analisar alguns aspectos observados na atuação do Professor X como professor do ensino médio integrado do IF#, na busca por indícios que nos levem a uma ou outra das duas direções apontadas acima.

A “música em si”: o *habitus* conservatorial no currículo

As observações de aulas do Professor X foram feitas em uma turma de Arte 2 do Curso Técnico em Química Industrial, com 47 estudantes, no turno da manhã. Apesar de estar atuando há pouco tempo no ensino médio integrado³, o Professor X possui uma ideia bastante clara sobre quais conteúdos devem ser incluídos no currículo:

Bom, eu peguei essas turmas e tive que adaptar um currículo que fosse dirigido para a **formação de público**, porque aula de **música em si** ia ser... ia ser um conteúdo perdido, porque eles não iam absorver, saber o que é semibreve, mínima, semínima. Eu preferi que eles ouvissem e vissem **história da música e organologia** – estudo dos instrumentos musicais. (PROFESSOR X, entrevista em 18/08/2016, grifos nossos).

³ O período da coleta de dados nas aulas de música do Professor X – 2016.2 – foi o seu segundo semestre como professor do ensino médio integrado.

A partir desta fala do Professor X, entendemos que os conteúdos do currículo foram escolhidos com base em uma preferência pessoal, mas esta preferência está atrelada a um objetivo – a formação de público – e a uma pressuposição – o ensino de “música em si” ia ser um conteúdo perdido. Com base nesses elementos, o Professor X deliberou que a melhor escolha curricular para os seus alunos seria o estudo de história da música ocidental e organologia.

Antes de considerarmos mais atentamente a pressuposição do Professor X de que a “música em si” não caberia no currículo e também as suas escolhas relativas à história da música e da organologia como conteúdos curriculares, vejamos mais detalhadamente sua descrição das disciplinas Arte 1 e Arte 2:

Pesquisador: E você pode dar uma ideia do que contém em Arte 1, do que contém em Arte 2?

Professor X: Veja só, Arte 1 eu direciono para a música popular brasileira, né. Então, o que é que eu faço? Nós estudamos frevo, bossa nova, maracatu, é... samba, é... axé, enfim, e instrumentos populares, feito a bateria, baixo, guitarra, teclado, saxofone, enfim, isso aí. No segundo semestre, Arte 2, eu faço a história da música ocidental (medieval, renascença, é... barroco, clássico, romântico e século XX), e música brasileira erudita, e os instrumentos da orquestra (flauta, flautim, oboé, clarinete, fagote, enfim).

Pesquisador: Certo. Ah... Como você chegou a essa... a essa divisão ou a esses conteúdos? Você partiu de algum livro, da experiência de alguém?

Professor X: Não, não, não. Eu... eu refleti que ensinar técnica de música é tempo... já que nem música nem arte entram no ENEM, ia ser tempo perdido. Nem haveria interesse, né. Então eu preferi formar público, fazendo com que os alunos tivessem conhecimento de coisas que um dia eles iriam escutar. É mais fácil eles escutarem o nome de Villa-Lobos do que... é... semibreve. Entendeu? (PROFESSOR X, entrevista em 18/08/2016)

Assim, ficamos sabendo que, no currículo do Professor X, o conteúdo “história da música” envolve tanto a história da música ocidental quanto a história da música popular brasileira. Da mesma forma, “organologia” refere-se aos instrumentos da orquestra e aos instrumentos da música popular brasileira. Durante as observações, tivemos acesso a um esboço detalhado – escrito – do plano curricular do Professor X, apresentando a seleção dos conteúdos para os dois semestres da disciplina Arte (Arte 1 e Arte 2), a divisão temática das aulas e o tempo provável para cada tema abordado. Esta seleção e organização dos conteúdos curriculares evidencia, da parte do Professor X, uma preocupação com a “unidade

e a coerência do trabalho docente”, como também um grau de planejamento que tem por função “assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina” (LIBÂNEO, 1994, p. 223).

Mas, o que vem a ser a “música em si”, na concepção do Professor X? Para nos ajudar a esclarecer essa questão, vamos fazer uma comparação entre duas frases usadas por ele:

- 1ª frase: “aula de música em si [...] ia ser um conteúdo perdido”;
- 2ª frase: “ensinar técnica de música [...] ia ser tempo perdido”.

Pelo contexto – nas duas falas, o Professor X está se referindo aos conteúdos das aulas de música – e pela semelhança na construção das sentenças, podemos inferir que “música em si”, na concepção do Professor X, tem algo a ver com “técnica de música”, o que, por sua vez, pode incluir elementos como “semibreve, mínima, semínima”, mas pode apontar também para a técnica instrumental.

Não é difícil perceber que esses elementos a que se refere o Professor X, quando trata da “música em si”, fazem parte de uma tradição de concepção de música e de ensino de música que Vieira (2004, p. 142) chamou de modelo conservatorial. Esta autora destaca que “esse modelo dá ênfase sobretudo à *performance*, distinguindo-a do ensino teórico, mantendo, assim a velha divisão entre prática e teoria na formação do músico” (VIEIRA, 2004, p. 143, grifos do original). Penna (2015, p. 52), por sua vez, esclarece que uma das marcas dessa tradição é a “primazia da música notada, com a conseqüente noção de que ‘saber música’ ou ‘ser músico’ corresponde à capacidade de ler uma partitura”. Além disso, esta autora argumenta que, nessa tradição, a primazia da música notada está estreitamente ligada ao objetivo de favorecer a “prática de instrumentos tradicionais” (PENNA, 2015, p. 56). Não podemos esquecer, também, que:

Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira. (PENNA, 2015, p. 52)

A partir destas discussões, inferimos que a “música em si” à qual o Professor X se refere nada mais é do que a música que depende da notação – por isso a menção às figuras da “semibreve, mínima, semínima” – e que está a serviço da prática instrumental ou vocal nos moldes do conservatório.

Diante da impossibilidade de ensinar a “música em si” a turmas de 47 alunos, como aquela em que realizamos as observações, o Professor X opta por um currículo que se desenvolve a partir de conteúdos teóricos – história da música e organologia – que não têm como objetivo a aquisição das habilidades de leitura e escrita musicais ou a prática de instrumentos. Antes, esses conteúdos devem servir para enriquecer a cultura geral dos estudantes a respeito das músicas trabalhadas em sala de aula, com a finalidade de habilitá-los a uma fruição mais consciente. Em tese, o Professor X presume que essas músicas são “coisas que um dia eles iriam escutar”, ou seja, que há muito mais probabilidade de os alunos se depararem com as músicas apresentadas e as informações acerca delas e de seus compositores do que com técnicas relativas à notação ou à teoria da música, o que tornaria sua seleção curricular válida e útil.

Estas discussões em torno da construção curricular do Professor X sugerem algumas considerações. Em primeiro lugar, o próprio fato do Professor X se referir à notação e à técnica voltada para o domínio instrumental/vocal como a “música em si”, numa clara hierarquia que subordina outras músicas a um plano inferior, indica a incorporação de um *habitus* conservatorial, como anunciamos no início deste texto.

Surpreendentemente, ao adaptar-se a novas situações, percebemos que este *habitus* conservatorial influencia até mesmo a concepção e prática de um currículo que não visa a aquisição de habilidades de leitura e escrita musicais ou a prática de instrumentos, como é o caso do currículo do ensino médio integrado pensado e vivido pelo Professor X. Consideramos que a influência do *habitus* conservatorial ocorre, neste caso, porque história da música e organologia são, no final das contas, disciplinas frequentemente presentes nos estudos conservatoriais, ainda que com funções secundárias e auxiliares. Além disso, a “história da música ocidental” contada a partir de suas grandes obras e de seus grandes compositores ajuda a reforçar certos mitos ligados à superioridade desta música, como se ela fosse concebida por mentes brilhantes fora de qualquer contexto social, como discute Burnard (2012, p. 10, tradução nossa): “O conceito de ‘obra-prima’ celebra um ato formal de

composição, sacro e fetichizado, colocando-o à parte das dimensões sociais, tecnológicas e temporais da música.”⁴

Em segundo lugar, aparentemente na contramão do *habitus* conservatorial, aparece o fato – um tanto incômodo para a análise, num primeiro momento – de que o Professor X dedica um semestre inteiro ao ensino da música popular. Se isto parece destoar do que temos argumentado até aqui, apresentando uma situação teoricamente incoerente, é necessário que voltemos ao cotidiano para percebermos nele um espaço/tempo aberto a múltiplas possibilidades, onde as teorias podem ser limitantes, como afirma Alves (2008, p. 24), e devem ser encaradas como hipóteses, como sugere Brandão (2002, p. 61). Nesse sentido, sustentar que todas as práticas do Professor X devem ser analisadas à luz do *habitus* conservatorial pode ser inadequado e, no extremo, levar a absurdos.

Outras considerações (que não pretendem ser finais!)

Como dito na introdução, é possível encontrar na prática pedagógica do Professor X elementos que sinalizam uma dominância do *habitus* conservatorial, mas é preciso reconhecer que certas práticas se entrelaçam na urdidura desse tecido com uma tonalidade aparentemente diferenciada. A propósito, é preciso lembrar que a tessitura do conhecimento feita pelo Professor X é tecida com muitos fios, conforme apresentamos na descrição de sua formação e atuação profissional, em que a música popular, ao lado da formação conservatorial, constitui um movimento importante. Assim, a música popular entra nesse cenário como um elemento “estranho”, à primeira vista, mas talvez não tanto, como discutiremos a seguir.

A dificuldade para a análise das práticas curriculares do Professor X que envolvem a música popular reside, sobretudo, no fato de não termos observado suas aulas de Arte 1, nas quais ela é abordada. Mesmo assim, consideramos que algumas reflexões são pertinentes. Mostramos anteriormente que, com frequência, as concepções de música e educação musical provenientes do modelo conservatorial supervalorizam a música chamada “clássica” e desvalorizam outras músicas, deslegitimando suas práticas. No entanto, defendemos que não é necessário estabelecer um antagonismo radical e definitivo entre a

⁴ The concept of the ‘masterwork’ celebrates a sacred and fetichized formal act of composition, set apart from music’s social, technological, and temporal dimensions.

música “clássica” e a música “popular”, mas podemos considerá-las como músicas produzidas a partir de espaços e condições distintas dentro da sociedade, ou, usando o conceito de Finnegan (2007, p. 31-32), podemos considerá-las como músicas produzidas e consumidas a partir de “mundos musicais” diferentes.

De acordo com Finnegan (2007, p. 31-32, tradução nossa), os mundos musicais se distinguem uns dos outros “não somente pelos seus estilos musicais diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que deles participam, seus valores, suas práticas e conhecimentos compartilhados, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musicais coletivas”⁵. Como consequência disso, a autora adverte que é preciso um “desapego” dos sistemas valorativos da música de um grupo particular e uma “autoeducação” para considerar todas as músicas igualmente válidas em seus próprios termos, “recusando aceitar qualquer conjunto de suposições acerca da ‘verdadeira’ natureza da música e, em lugar disso, explorando cada ‘mundo’ como igualmente autêntico junto com os outros”⁶.

Os mundos musicais de Finnegan (2007) nos dão uma maior liberdade interpretativa e permitem uma certa relativização do *habitus* conservatorial, inclusive porque amenizam o aspecto negativo que o uso do termo carrega em várias análises (incluindo a nossa). No caso específico do Professor X, sua seleção da música popular como conteúdo do currículo do ensino médio integrado pode, muito provavelmente, ter sido influenciada pelas vivências acumuladas nessa área anteriormente. Entretanto, o que gostaríamos de destacar é que essas vivências talvez não sejam assim tão distantes das vivências com a música “erudita” que são características de sua formação. Ou seja, talvez os “mundos musicais” do “erudito” e do “popular” tenham se atravessado na formação e atuação profissional do Professor X, gerando, hoje, uma criação curricular que admite a coexistência dessas músicas num mesmo espaço de prática pedagógica.

Além disso, devemos levar em conta que seu relato de atividades no campo da música popular menciona de maneira enfática a atuação como “músico de carnaval” e a

⁵ They [musical worlds] were distinguishable not just by their differing musical styles but also by other social conventions: in the people who took part, their values, their shared understandings and practices, modes of production and distribution, and the social organisation of their collective musical activities.

⁶ [...] refusing to accept any one set of assumptions about the ‘true’ nature of music and instead exploring each ‘world’ as of equal authenticity with others.

participação em várias orquestras de frevo e *big bands* (PROFESSOR X, e-mail de 29/01/2017). Músicos que participam desses tipos de agremiação passam por percursos formativos muito semelhantes aos dos músicos ligados à tradição “clássica”, como os músicos de orquestra, por exemplo.

Os músicos que tocam instrumentos de sopro, mesmo no meio popular, muito provavelmente frequentaram o conservatório ou escolas de estilo conservatorial, como é o caso do Professor X. Baptista (2010, p. 37) defende, por exemplo, que é um “equivoco” aplicar “metodologias distintas” para a formação inicial de trompetistas populares e eruditos. Segundo este autor, elementos musicais como afinação, ritmo, andamento, variações de timbre e fraseado “pertencem a qualquer discurso musical” e, portanto, devem ser alvo da formação tanto de trompetistas populares quanto de trompetistas eruditos. A necessidade primária para ser um *performer* consistiria no “domínio do instrumento”, condição básica para, num momento posterior, o músico seguir o estilo musical de sua preferência.

Especificamente sobre o frevo, temos ainda mais motivos para suspeitar de sua aproximação com o “mundo musical” da música “erudita”, pelo menos no que diz respeito à formação dos músicos⁷. Teles (2012, p. 49), por exemplo, justifica a afirmativa de que o frevo é uma música “complexa” com base na sua “orquestração, harmonia, tempo, e ainda por cima o virtuosismo de quem o executa”. Severiano (2008, p. 250), por sua vez, esclarece que “o frevo-de-rua tem uma característica que nenhum outro gênero musical popular brasileiro tem: já nasce orquestrado. Na prática, por ser composto sempre para conjuntos instrumentais, não admite compositores que não tenham boa noção de arranjo.” Assim, algumas características que estão na própria origem do frevo – a notação e o virtuosismo, por exemplo – são também marcas que estruturam o modelo conservatorial. Olhando por esse prisma, o erudito e o popular do Professor X já não aparentam estar tão distantes.

Encerramos este texto reiterando que, apesar de o Professor X apresentar, segundo nossa análise, um *habitus* conservatorial incorporado, o qual estrutura de forma dominante suas práticas de criação curricular, outras influências adentram o cotidiano de suas salas de

⁷ Esclarecemos que não estamos argumentando em favor de uma identificação de concepções entre o frevo e a música chamada “erudita”. Apenas salientamos que, devido às características peculiares do frevo enquanto gênero musical (virtuosismo, notação, etc.), a formação dos músicos que participam desse “mundo musical” tem muito em comum com a formação musical dos músicos da tradição “clássica”.

aula por meio de práticas que, num primeiro olhar, parecem distanciar-se daquelas produzidas pelo *habitus* conservatorial, mas que, analisadas em profundidade, revelam semelhanças insuspeitadas.

Referências

- ALVES, Nilda (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BAPTISTA, Paulo Cesar. *Metodologia de estudo para trompete*. São Paulo, 2010. 67 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2W4Nm3P>>. Acesso em: 31 maio 2019.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- BURNARD, Pamela. *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- FINNEGAN, Ruth. *The hidden musicians: music-making in an English town*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 2007.
- GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Farnham: Ashgate, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2MXlcnf>>. Acesso em: 31 maio 2019.
- SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- TELES, José. *Do frevo ao mangubeat*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 2(44), p. 141-150, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2WApdGE>>. Acesso em: 31 maio 2019.