

Formação do músico popular: diálogos com o currículo no ensino superior

Comunicação

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

Resumo: Esta pesquisa discute a formação do músico popular, dialogando com questões curriculares do ensino superior de Música. Os problemas iniciais encontram-se no perfil conservatorial dos cursos de Música e na conseqüente legitimação de certos conhecimentos em detrimento de outros no espaço da universidade. A pesquisa, de cunho qualitativo, tem sua orientação metodológica nos estudos comparados de natureza bibliográfico documental. As fontes documentais são os documentos curriculares e normativos de cinco universidades públicas brasileiras, no período de 2012 a 2018. A análise destes documentos é orientada pela bibliografia selecionada e pelos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Música no nível superior. Os referenciais teórico-metodológicos se encontram no contexto da sociologia crítica do currículo, da escola e da cultura. As análises parecem indicar a necessidade de uma revisão/reformulação dos documentos curriculares dos bacharelados em música.

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

Introdução

Um estudante que presta vestibular para os cursos de medicina ou engenharia sabe que seu primeiro contato com quaisquer elementos da profissão se dará a partir da universidade. Sabemos, no entanto, que o ensino superior de Música *não é* o início da vida profissional do músico – dadas as próprias características dos processos seletivos, que empregam provas específicas para cada curso, como os Bacharelados em instrumento, canto, composição ou regência. Assim, só é aprovado para o ingresso na universidade aquele capaz de demonstrar, minimamente, seus conhecimentos musicais teóricos e práticos. Portanto, espera-se que a universidade se revele como uma continuidade dos estudos musicais daqueles que desejam se aprofundar e profissionalizar na área da música. No entanto, o músico popular, em geral, ao ingressar no Bacharelado, se depara com um universo em grande parte desconhecido.

"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 esta autora, tais práticas informais diferem-se enormemente do ensino musical formal.

Encontramos na sociologia relações entre as práticas de ensino-aprendizagem de Green (2012) e as características dos "saberes de alto *status*", que, na interpretação do sociólogo Michael Young, são: "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). Um ponto importante desta pesquisa é, justamente, relacionar estas práticas de ensino formal – estes "saberes de alto *status*" – com a formação do músico no ensino superior. Os Bacharelados, dentro desta realidade, revelam-se como programas formais pouco significativos para os músicos populares, que se veem completamente afastados das práticas de aprendizagem que carregam em sua bagagem, bem como das demandas da profissão.

Estes problemas revelam dilemas que não se limitam à discussão de práticas de ensino-aprendizagem, também por envolverem temas de ordem cultural, social e histórica. "As escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação" (GIROUX & SIMON, 1995, p. 95).

No que concerne mais especificamente à área de música, a relevância de se investigar as representações, ideias e valores que conformam seu campo discursivo [justifica-se] pela seleção que [efetiva] sobre repertórios e práticas musicais. [...] Ou seja, espaços privilegiados de legitimação e instituição do cânon cultural e musical (MARQUES, 2011, p. 49).

Além disso, "a educação superior ocupa um lugar importante na contemporaneidade, haja vista o papel que pode exercer em um mundo em transformação, marcado por processos de desigualdade e constituído pela diversidade de culturas" (QUEIROZ, 2017, p. 134).

Todas essas questões nos levam à ferramenta que traz em si o cerne da problemática desta pesquisa, que é a discussão sobre currículo. "Imbricada no campo da cultura, a pesquisa sobre currículo tem oferecido resultados que permitem o avanço teórico na compreensão de mecanismos que se dão no campo educativo fora dos limites estabelecidos pela prescrição de procedimentos, técnicas e maneiras de ensinar" (RASSLAN, 2013, p. 30). Como será detalhado a seguir, pretendemos trabalhar, dentro do campo do currículo, especificamente com documentos curriculares, que operam como "indutores, isto é, reforçadores das expectativas em relação à cultura, à educação e às práticas sociais que a sociedade quer difundidas na escola" (SILVA, 2016, p. 214).

Questões

Encontramos no perfil conservatorial do ensino superior as raízes de uma série de problemas suscitados em nossas análises curriculares. Este modelo – institucionalizado no Brasil a partir da criação do Conservatório Imperial de Música – se perpetuou, e ainda hoje vemos "[...] 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, 2013b, p. 200). Neste contexto, certas "práxis musicais não alinhadas às perspectivas da música erudita ocidental [...] foram excluídas de contextos 'civilizados' de produção musical e, conseqüentemente, do processo de institucionalização do ensino de música" (QUEIROZ, 2017, p. 137).

Desta forma, a cultura popular é definida como "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). Green (2017) destaca exemplos de posições ideológicas¹ sobre o valor musical, argumentadas e presumidas ao longo dos séculos XIX e XX, que colocaram a música erudita ocidental como "único estilo realmente valioso de música":

¹ Não ignoramos o fato de que o conceito de "ideologia" é bastante amplo e necessita de maior aprofundamento. Retornaremos a este conceito na seção "Metodologia e referenciais teórico-metodológicos". Para contextualizar os argumentos de Green (2017), esclarecemos que a autora afirma, neste texto, que a ideologia é um conjunto de suposições de senso comum que, através dos processos de reificação e legitimação, ajudam a perpetuar as relações sociais da forma como elas já operam.

[...] "universalidade", como a capacidade da música expressar "a condição humana"; "eternidade", que significa que a música tem um valor que nunca morrerá; "complexidade", por exemplo, em harmonia, contraponto, forma ou exigências técnicas de performance; e "originalidade", ou seja, que a música rompe com a convenção para estabelecer novas normas estilísticas que influenciariam gerações futuras (GREEN, 2017, p. 18).

A autora reitera que a ideologia de que a música erudita é o tipo mais valioso de música foi aceita, em muitos países e por muitos anos, pela maioria dos professores, planejadores de currículo e demais autoridades, sustentando valores de uma minoria de pessoas de classe média, em detrimento dos gostos musicais de outras pessoas de classe média e muitas da classe trabalhadora. "[...] a educação ajuda a perpetuar ideologias que já estão bem estabelecidas, ajuda a assimilar (ou desativar) os desafios ideológicos e pode ajudar a produzir novas ideologias de acordo com as mudanças nas condições econômicas e sociais" (GREEN, 2017, p. 25). Partindo do pressuposto que "as práticas educativas, particularmente, as curriculares, são práticas culturais, [...] é tarefa da pesquisa identificar, perscrutar, localizar e analisar as (in)justiças nestas/destas práticas" (MALDONADO, 2016, p. 189).

Vejamos o que dizem as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE nº 2/2004), no Artigo 4º, a respeito das competências e habilidades que o curso deve possibilitar:

Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

- I - intervir na sociedade *de acordo com suas manifestações culturais*, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III - *atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes*;
- IV - *atuar nos diferenciados espaços culturais* e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
- V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (BRASIL, 2004, p. 2, grifos nossos).

Destacamos que o graduado em Música deve ser "capaz de lidar com as mais diversas formas de manifestações musicais – sejam elas as tradicionalmente instituídas ou

emergentes" (PEREIRA, 2013b, p. 104). Além disso, o perfil desejado do egresso revela "uma preocupação com a diversidade e com a conexão com as demandas sócio-profissionais" (PEREIRA, 2013b, p. 103), como apresentado no Artigo 3º:

O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética *através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais*, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (BRASIL, 2004, p. 2, grifos nossos).

A pluralidade musical defendida por estas diretrizes nos instiga a discutir quais "estilos, repertórios, obras e outras criações musicais" têm sido legitimadas no espaço da universidade, uma vez que "partir [...] da constatação de que o mundo é hoje multicultural não quer dizer que há espaço para que todas as culturas se manifestem" (LOPES & MACEDO, 2011, p. 187). A universidade passa a encarar desafios que "emergem à luz da diversidade cultural que caracteriza o mundo contemporâneo e a necessária inserção da educação superior nesse universo" (QUEIROZ, 2017, p. 135).

Desta maneira, "as formas de expressão popular, para serem adotadas em benefício do fortalecimento do poder individual e do poder social, têm de ser renegociadas e rerepresentadas" (GIROUX & SIMON, 1995, p. 111). Considerando estas questões, apresentamos o principal problema que esta pesquisa tem investigado: como se estrutura a formação do músico popular nos Bacharelados? E ainda, como se entende e se discute o "popular" nesta formação?

O levantamento² feito por Galizia e Lima (2014) revela que, no âmbito das pesquisas em Educação Musical, o ensino superior de Música não recebe a mesma atenção que a educação básica. Apenas 9,78% dos textos analisados apresentavam o ensino superior como foco principal. Os autores apontam ainda para a ausência de pesquisas focadas nos

² A pesquisa avaliou os 327 artigos publicados na Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) entre 1992 e 2013. A revista pode ser acessada em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/>>.

Bacharelados. A pesquisa³ feita por Pereira (2013a) – que investigou objetos de estudo em programas de Mestrado e Doutorado em Música, Educação e História Social – revela apenas duas dissertações a respeito dos Bacharelados; estas, na própria área da Música.

"O currículo nos cursos de graduação em Música foi mais investigado em cursos de Mestrado, tanto na área da Educação quanto na área da Música. O número mais expressivo de trabalhos [...] trata de diversos aspectos das Licenciaturas em Música" (PEREIRA, 2013a, p. 229). Galizia e Lima (2014) partem do argumento de que os bacharéis não são formados para a docência⁴ e trazem um importante questionamento a este respeito: uma vez que a Educação Musical se ocupa essencialmente com a discussão das Licenciaturas – ou seja, com a formação do educador musical (professor de música) – de quem é a responsabilidade das pesquisas sobre a formação do bacharel em Música (o músico "artista")? "[...] a área de Educação Musical no Brasil não poderia se ocupar, de alguma forma, também da formação deste profissional?" (GALIZIA & LIMA, 2014, p. 87).

Além da carência de pesquisas a respeito dos Bacharelados, Sobreira (2012) afirma, a partir da revisão bibliográfica⁵ realizada em sua tese, que "existe pouca representatividade de estudos que conjuguem Educação Musical e teorizações do campo do Currículo".

Objetivos

Segundo Moreira e Silva (1995), "desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente" (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 31). O objetivo principal desta pesquisa é analisar a formação do músico popular no ensino superior a partir do mapeamento da estrutura curricular dos Bacharelados em Música no Brasil, entre os anos de 2012 e 2018. Pretendemos compreender as propostas

³ Foram investigados relatórios de teses e dissertações nas seguintes bases digitais: Domínio Público e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

⁴ Não ignoramos, aqui, o fato de que "muitos bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais" (PENNA, 2007, p. 51). Esta discussão, no momento, foge ao escopo deste trabalho.

⁵ A autora levantou os materiais produzidos nos seguintes bases de dados: Revista da ABEM, de 1992 a 2011, incluindo quatro volumes da série *Fundamentos da Educação Musical*; Revista OPUS (periódico oficial da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), de 2005 a 2010; o banco da ANPED (Associação Nacional de Educação e Pesquisa em Educação), de 2005 a 2010; banco de tese da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), também de 2005 a 2010.

curriculares dos Bacharelados em Música a partir dos estudos comparados dos documentos, utilizando-os como fonte para: investigar as decisões tomadas acerca das questões curriculares (a quem interessa a seleção cultural realizada nos documentos?); as ideologias que sustentam tais decisões (relações de poder implícitas); bem como para compreender como se dá o tratamento da diversidade e da pluralidade cultural nestes contextos.

Metodologia e referenciais teórico-metodológicos

Os questionamentos desta pesquisa estão centrados nas práticas curriculares do ensino superior de Música no Brasil e em como estes currículos têm se relacionado com as práticas culturais da sociedade. Para investigar estas questões, trabalhamos com os documentos curriculares e normativos produzidos para o Bacharelado em Música. As fontes documentais são os documentos dos Bacharelados em Música das Universidades Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Federal de Goiás (UFG), Estadual de Campinas (Unicamp), Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Federal da Bahia (UFBA), escolhidas de acordo com os seguintes critérios (além de suas localizações em diferentes regiões do Brasil):

– UFRJ, por ter suas origens na primeira instituição destinada ao ensino de música no Brasil, e por *não* oferecer a modalidade de graduação em Música Popular (oferece o Bacharelado em Instrumento);

– UFG, por ser a mais antiga universidade do centro-oeste que oferece o Bacharelado em Instrumento e por *não* oferecer a modalidade de graduação em Música Popular;

– Unicamp, por ser a primeira universidade pública brasileira a oferecer graduação em Música Popular – Instrumento (modalidade criada em 1986);

– UFRGS, por oferecer a graduação em Música Popular, oferecendo a titulação "Bacharelado em Música – Música Popular";

– UFBA, por oferecer, dentro do Bacharelado em Música Popular, duas habilitações diferentes: Habilitação em Composição e Arranjo ou Habilitação em Execução;

A análise destes documentos é orientada pela bibliografia selecionada e pelos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Música no nível superior. A pesquisa, de cunho qualitativo, tem sua orientação metodológica nos estudos comparados de natureza

bibliográfico documental. Os estudos comparados são ferramentas de pesquisa que "permitem recuperar os aspectos macrossociais e as dimensões microescolares em que o currículo materializa-se" (SILVA, 2016, pp. 211-212). Além disso,

[...] o que parece mais significativo [...] é a capacidade de o estudo comparado instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo e indicar limites para a compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa (SILVA, 2016, p. 213).

Para a realização de tais estudos, elencamos, inicialmente, as seguintes chaves de análise: titulação oferecida; estrutura de disciplinas obrigatórias/optativas teóricas e práticas; seleção cultural realizada (repertório).

Reiterando o fato de que nossa proposta é a discussão de questões curriculares e de legitimação do conhecimento, inserimos esta pesquisa no campo da teoria crítica.

Perspectiva crítica do currículo é uma denominação genérica para um conjunto de autores, com bases teóricas bastantes distintas, que se aproximam entre si pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia. [...] problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado *o que conta como conhecimento escolar*. (LOPES & MACEDO, 2011, pp. 76-77, grifos das autoras).

Luedy (2006) reforça que "uma das implicações importantes dessa perspectiva é a de buscar relativizar e questionar os meios tradicionais de representação e significação cultural, e, como consequência, considerar vozes diversas que, historicamente, têm sido mantidas à margem dos discursos hegemônicos em cultura e educação" (LUEDY, 2006, p. 104). Além disso, uma vez que as teorias do currículo estão situadas em um campo epistemológico *social* (SILVA, 2017), as estratégias para a operação das análises citadas anteriormente incluem levantamento, seleção e análise de referenciais da sociologia crítica do currículo, da escola e da cultura⁶.

Segundo Silva (2017), enquanto as teorias tradicionais restringiam-se a discutir

⁶ A base destes referenciais situa o conhecimento corporificado como currículo educacional dentro de sua constituição social e histórica (MOREIRA & SILVA, 1995).

como fazer currículo – enfatizando conceitos como ensino, metodologia, didática e eficiência – as teorias críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder:

[...] nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas [...] está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. [...] Sua questão central seria, pois, não tanto 'o quê?', mas 'por quê?'. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? (SILVA, 2017, p. 16).

Assim, "de uma visão de currículo supostamente neutra, não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passava-se a uma visão crítica dessas escolhas, que claramente assumia o viés político da temática do currículo" (GALIAN & LOUZANO, 2014, p. 1111).

"Michael Apple é um dos curriculistas norte-americanos mais fortemente associado ao que se convencionou chamar reconceptualização⁷ do campo do Currículo nos Estados Unidos, no fim dos anos 1970, e vem se mantendo atuante no campo desde então" (LOPES & MACEDO, 2011, pp. 80-81). Apple parte de uma crítica radical à educação liberal, identificada com autores como Althusser e Bourdieu⁸, e toma como foco o currículo e o conhecimento escolar, elaborando uma análise crítica do currículo que ganhou enorme popularidade na área nas décadas seguintes à publicação de *Ideologia e Currículo* (1979) (SILVA, 2017).

Os conceitos de hegemonia e ideologia são de extrema importância dentro do contexto teórico-metodológico desta pesquisa, na medida em que dialogam diretamente com a legitimação de conhecimentos oficiais dentro das universidades. Apple (2006) afirma que a hegemonia "atua para 'saturar' nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna [...] o único mundo" (APPLE, 2006, p. 39). Desta forma, "quanto mais [o] conhecimento hegemônico é transmitido como

⁷ Nos Estados Unidos, autores reconceptualistas associados à orientação neomarxista foram os precursores da chamada Sociologia do Currículo, "voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc" (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 16).

⁸ Cf. *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser (1970) – que fornece as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiram, e *A reprodução* (1970), de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que colocam, em suas análises, a cultura não como *dependente* da economia, mas a cultura *como* uma economia (SILVA, 2017).

se fosse o conhecimento universal sistematizado, fruto de uma tradição que o seleciona como se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva" (LOPES & MACEDO, 2011, p. 83).

Quanto à ideologia, Apple (2006) identifica dois polos "entre os quais recai a maior parte das opiniões sobre a questão do que a ideologia é e sobre o que faz" (APPLE, 2006, p. 54). O primeiro, a "teoria do interesse", enraizada na tradição marxista, avalia a ideologia como "uma forma de falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve aos interesses da classe dominante de uma sociedade" (APPLE, 2006, pp. 53-54). O outro polo, a "teoria da tensão social", que tem em Durkheim e Parsons seus proponentes mais conhecidos, trata a ideologia como "criações inevitáveis que são essenciais e funcionam como convenções compartilhadas de significado, a fim de tornar compreensível uma realidade social complexa" (APPLE, 2006, p. 54). Apesar de divergentes, o autor aponta para três características em comum, presentes em discussões sobre ideologia: 1) legitimação: a justificação da ação de grupo e sua aceitação social; 2) conflito de poder: conflitos entre pessoas que buscam ou detêm o poder; 3) estilo de argumentação: a retórica é vista como algo altamente explícito e relativamente sistemático.

Trazendo estes conceitos para o contexto da música na universidade, retomamos os argumentos de Green (2017), que esclarecem que as ideologias ajudam a perpetuar as relações sociais "como elas já são" através dos processos de reificação⁹ e legitimação. O valor da música é reificado quando ela é entendida como uma "coisa" que existe independentemente do mundo social, oferecendo um apelo imutável, inevitável e natural a todos os seres humanos; tais propriedades envolvem uma legitimação dos pontos de vista das pessoas que as reivindicam, na medida em que a preocupação com o valor da música "para todas as pessoas" seria uma preocupação que vai além dos interesses individuais e é, portanto, legítima (PEREIRA, 2013b, p. 201). Ou seja, "não é o estilo da música em si, nem mesmo sua posição econômica, mas o conteúdo das alegações que estão sendo feitas em favor de sua superioridade, que tornam essa posição ideológica" (GREEN, 2017, p. 24).

A discussão não gira em torno de "que música é legítima?", e sim: "Qual

⁹ Reificar significa atribuir propriedades de coisas concretas a um conceito abstrato. Implica na sugestão de que o conceito abstrato exista como uma coisa no mundo, e que seja imutável, universal, eterno, natural ou absoluto (GREEN, 2017).

conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado?" (SILVA, 2017). Moreira e Silva (1995) corroboram estas questões, afirmando que "o que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social" (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 23).

Lopes e Macedo (2011) acrescentam que "quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como o único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo" (LOPES & MACEDO, 2011, p. 79).

Currículo e poder – essa é a equação básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Apple. A questão básica é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo (SILVA, 2017, p. 48).

É com base nestes referencias teórico-metodológicos que pretendemos discutir a formação do músico popular no Brasil. Assim, esperamos oferecer à área da Educação Musical contribuições relevantes que dialoguem com questões curriculares no ensino superior de música.

Resultados parciais

Considerando que "nomenclaturas, perfis profissionais, objetivos, conhecimentos, saberes e, principalmente, *estruturas curriculares* da educação superior em música, ainda fortemente dominadas pela 'música erudita ocidental', não comportam uma série de outras músicas e formas de ensinar música" (QUEIROZ, 2017, p. 154, grifos nossos), as análises desta pesquisa em andamento, realizadas até o presente momento, parecem indicar a necessidade de uma revisão/reformulação – não cosmética, mas estrutural – dos documentos curriculares dos bacharelados em Música.

Esta reformulação poderia ter em vista a inclusão e manutenção da música popular

enquanto conhecimento legítimo no espaço da universidade, bem como a atualização de seu repertório e de suas práticas autênticas de produção e transmissão – que diferem das práticas de produção e transmissão da música erudita. Como eixo para a continuidade desta pesquisa, perguntamo-nos sobre a possibilidade de outros currículos possíveis: "Currículos que não sejam alienantes, mas que possibilitem os estudantes a mobilizar-se a desafiar as fronteiras institucionais e sociais" (PEREIRA, 2013b, p. 250).

Referências

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

BENEDETTI, Kátia S.; KERR, Dorotéia M. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 35-44, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em 02 Mai. 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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". *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014.

GALIZIA, Fernando S.; LIMA, Emília F. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da ABEM (1992-2013). *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 77-93, 2014.

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.

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.

GREEN, Lucy. Por que "ideologia" ainda é relevante para o pensamento crítico na educação musical. *InterMeio*, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 13-34, 2017.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, 2003.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, 2007.

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

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 101-107, 2006.

MALDONADO, Rafael D. Apontamentos sobre a relação entre os campos educativo e artístico: a escola, o currículo e a apreciação estética. In: SILVA, Fabiany C. T.; RASSLAN, Manoel C. (Org.). *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. V. 2. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016. p. 189-209.

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.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 1. p. 7-37.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, 2007.

PEREIRA, Marcus V. M. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, 2013a.

PEREIRA, Marcus V. M. *O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande: UFMS, 2013b.

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.

RASSLAN, Manoel C. Painéis FUNARTE de Regência Coral (1981-1989): de política cultura à política curricular. 2013. 161 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas do Brasil*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Fabiany C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 209-224, 2016.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOBREIRA, Silvia G. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei Nº 11.769/2008*. 2012. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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