

Crítica às perspectivas conservatoriais: interfaces entre a educação musical em Portugal e no Brasil

Maurício Braz de Carvalho

<https://orcid.org/0000-0002-1837-5789>

Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

brazmauricio@hotmail.com

Ana Luísa Fernandes Paz

<https://orcid.org/0000-0003-4848-8183>

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

apaz@campus.ul.pt

SCIENTIFIC ARTICLE

Submitted date: 18 aug 2021

Final approval date: 07 oct 2021

Resumo: O artigo procura compreender como as perspectivas pedagógicas de cunho tecnicista são discutidas em dois periódicos, a *Revista da ABEM* e a *Revista Portuguesa de Educação Musical*. A partir das contribuições oferecidas pelo *social-realismo* no âmbito da sociologia da educação, selecionou-se um *corpus* de artigos, sobre o qual recaiu uma análise de conteúdo. Nos debates travados em ambos os países, foram identificadas interfaces de questões centrais à educação musical na contemporaneidade. Paralelamente, o referencial social-realista instiga a compreensão e crítica de práticas conservatoriais, fortalecendo movimentos em prol de uma educação musical consistente e democratizada.

Palavras-chave: Educação musical; Revistas acadêmicas; Conservatório; Tecnicismo; Conhecimentos musicais.

TITLE: THE CRITICISM OF CONSERVATORY-LIKE PERSPECTIVES: INTERFACES BETWEEN THE MUSIC EDUCATION IN PORTUGAL AND BRAZIL

Abstract: This paper aims to understand how the pedagogical perspectives marked by technicist features are discussed in two journals, *Revista da ABEM* and *Revista Portuguesa de Educação Musical*. Drawing on the contributions offered by social realism in the field of sociology of education, a corpus of papers has been selected and submitted to content analysis. In the debates held in both countries, interfaces of vital issues to contemporary music education could be identified. In parallel, the social-realist framework instigates the understanding and criticism of conservatory-like practices, thereby strengthening the movements towards a consistent and democratized music education.

Keywords: Music education; Academic journals; Conservatory; Technicism; Music knowledge.



Crítica às perspectivas conservatoriais: interfaces entre a educação musical em Portugal e no Brasil

Mauricio Braz de Carvalho, Universidade de São Paulo, brazmauricio@hotmail.com

Ana Luísa Fernandes Paz, Universidade de Lisboa, apaz@campus.ul.pt

1. Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento, cujo objeto central são as concepções sobre o *conhecimento musical escolar*. Frente à recente aprovação da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil 2018), o campo da educação musical brasileira vem discutindo caminhos e fomentando reflexões que fortaleçam a presença da música no currículo escolar (Aquino 2016; Camargo 2018; Del-Ben e Pereira 2019; Santos 2019). Inserindo-se nesse amplo esforço coletivo, a referida investigação busca mapear as formas pelas quais os conhecimentos musicais vêm sendo concebidos, e suas escolhas justificadas, por educadores e pesquisadores da área.

No decurso da pesquisa, a análise de artigos publicados na *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)* permitiu identificar a proeminente e vigorosa crítica às chamadas perspectivas conservatoriais. Trata-se de um diagnóstico bastante difundido entre os pesquisadores brasileiros: não obstante os inúmeros avanços já conquistados no sentido de uma educação musical mais holística e inclusiva, ideários tecnicistas continuam pautando práticas educativas nos mais diversos contextos e níveis educacionais, estando, pois, longe de ser plenamente superados. À medida em que avançava a análise dos artigos supramencionados, a realização de um período de estudos no (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) levou-nos, paulatinamente, a considerar possíveis interfaces entre os debates travados em ambos os países.

No que tange às perspectivas conservatoriais, o mapeamento de tal crítica no âmbito da educação musical brasileira – que envolveu perceber suas nuances, seus principais argumentos, os referenciais teóricos mais comumente reivindicados, os possíveis contrapontos e alternativas apresentados pelos autores – levou-nos a questionar em que medida essas discussões encontravam paralelo com o debate realizado em Portugal em anos recentes. Seria essa necessária – e ainda incompleta – superação de paradigmas tecnicistas um desafio também em Portugal? Quais as principais expressões desses vestígios conservatoriais em Portugal – no que se refere aos princípios curriculares, às práticas pedagógicas, aos repertórios selecionados e/ou renegados, aos grupos sociais educacionalmente incluídos e/ou excluídos? De que forma(s) tais questões são enfrentadas pelos autores portugueses?

Movidos por tais indagações, dedicamo-nos a recolher e analisar artigos publicados na revista vinculada à Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), denominada *Revista Portuguesa de Educação Musical*. Buscávamos perceber as feições que este mesmo debate assumia na revista vinculada à APEM, bem como realizar um cotejamento inicial das realidades vivenciadas nos dois países. Paralelamente, este cotejamento nos estimulou a contextualizar e compreender tais debates dentro dos quadros teóricos adotados por este doutorado em andamento. O presente artigo apresenta alguns dos resultados e reflexões oriundos desse processo.

Delineando um enquadramento teórico mais amplo, começamos por situar brevemente as perspectivas curriculares ditas "conservatoriais" no âmbito dos *Três cenários educacionais para o futuro* discutidos por Young e Muller (2016). Dentro do panorama traçado pelos autores, o ensino musical tecnicista corresponderia ao *Futuro 1*: a arraigada reiteração de práticas elitistas e obsoletas, assentadas sobre uma concepção a-histórica e sub-socializada de conhecimento. O artigo faz uma breve caracterização das duas revistas (vinculadas, respectivamente, à *ABEM* e à *APEM*), situando seus escopos centrais, matizando suas inserções nos debates pedagógicos e acadêmicos nos dois países e explicitando, em termos metodológicos, como os dados foram coletados e analisados. Passamos então a apresentar, em linhas gerais, certos matizes assumidos por essa crítica ao tecnicismo: as linhas de argumentação pelas quais os autores expõem, em ambas as revistas, a absoluta incompatibilidade de tais práticas com uma formação musical que se pretende democrática e inclusiva. Os pontos levantados pelos autores, bem como algumas das alternativas que propõem, estimulam que pensemos em tais perspectivas tecnicistas – e em sua necessária e urgente superação – à luz dos referenciais que nos servem de suporte teórico.

Acreditamos que, ao mapear tais debates, revelar certas convergências e refletir sobre possíveis alternativas, este artigo possa contribuir para as discussões curriculares em curso em ambos os países. Simultaneamente, o artigo busca explorar as contribuições potencialmente oferecidas pelo referencial social-realista (Maton e Moore 2010) para que avancemos em tais debates, isto é, para o enfrentamento de questões de evidente centralidade à educação musical. As linhas que se seguem pretendem ser, pois, um início de conversa, fomentando novos diálogos, instigando questionamentos e favorecendo reflexões que apontem para uma educação musical consistente, democratizada e humanista.

2. A perspectiva social-realista e a elucubração de possíveis futuros

No artigo intitulado *Three educational scenarios for the future*, Young e Muller (2016) analisam algumas das tendências atualmente predominantes nas discussões e políticas educacionais. A crescente globalização da sociedade, com os impactos exercidos nas múltiplas dimensões da vida, vem instigando a problematização de muitos dos significados atribuídos à educação escolar: por toda parte, busca-se descobrir quais seriam as feições de uma educação alinhada ao seu tempo, capaz de responder aos desafios da contemporaneidade e às exigências do século XXI. Trata-se de um debate extremamente difuso, cujas linhas centrais de argumentação buscam ser condensadas pelos autores no artigo em foco.

Em particular, Young e Muller (2016) buscam compreender como a questão do *conhecimento* é entendida: quais os possíveis papéis atribuídos à educação escolar – e, dentro dela, ao manejo com os conhecimentos especializados – numa sociedade cada vez mais globalizada. Destarte, e a partir das tendências percebidas

como preeminentes no âmbito das pesquisas e políticas recentes, os autores exploram três possíveis cenários para o futuro. De forma esquemática, temos que:

Futuro 1: refere-se à manutenção de um modelo formativo elitista e conservador, assente sobre uma concepção de *conhecimento* enrijecida, enciclopédica e a-histórica. As disciplinas são tomadas como cânone fixo, com conteúdos e métodos imutáveis e inquestionáveis, concorrendo via de regra para a naturalização das posições de privilégio mantidas por certos grupos sociais. Segundo os autores, tais paradigmas possuem origens longínquas, anteriores à própria massificação dos sistemas escolares – ou seja, remetem ao tempo em que a escola era deliberadamente destinada a poucos e “seletos” membros da sociedade;

Futuro 2: erguendo-se como oposição direta ao ideário anterior, envolve abordagens que priorizam o aprendente, suas experiências e percepções pessoais, centrando o debate epistemológico nas perguntas ‘conhecimento de quem?’ e ‘quem decide?’. Aponta, pois, para a crescente flexibilização das fronteiras entre as formas de conhecimento produzidas e adquiridas nos mais diversos contextos sociais. Em contraposição a conhecimentos tomados de forma rígida, estanque e excludente (*Futuro 1*), passamos à gradativa dissolução de quaisquer diferenciações – seja entre as múltiplas formas de apreender / “conhecer” a realidade, seja entre as distintas disciplinas escolares, seja, ainda, entre aquilo que se aprende na escola e aquilo que se adquire nas numerosas vivências socioculturais;

Futuro 3: face ao que percebem como dilemas e insuficiências dos modelos anteriores, os autores propõem a possibilidade de que fronteiras sejam, simultaneamente, mantidas e constantemente desafiadas, exploradas, transformadas. Nesta chave, e tendo em vista promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, cabe à escola realizar um duplo movimento: de um lado, oportunizar um contato rico e aprofundado com os diversos campos de conhecimento, possibilitando que eles se apropriem de conteúdos e conceitos significativos dentro das distintas disciplinas; em paralelo, e explicitando aos estudantes o caráter *social* da produção de quaisquer conhecimentos, instigá-los todo o tempo no sentido de manipular e ressignificar tais patrimônios culturais/intelectuais, cruzando as fronteiras e demarcações já existentes, pondo à prova os marcos de entendimento vigentes, e produzindo conhecimento novo.

Ao esboçar estes três possíveis *futuros*, Young e Muller (2016) colocam-se como membros de uma tradição mais ampla no âmbito da sociologia da educação denominada *social-realismo*. Trata-se de uma perspectiva que, inspirando-se sobretudo no arcabouço teórico do sociólogo Basil Bernstein, vem se configurando e difundindo em países como Austrália (Wheelahan 2010), Nova Zelândia (McPhail 2015), África do Sul (Hoadley 2018), Inglaterra (Maton 2014) e Portugal (Morais e Neves 2001). A preocupação central desta tradição intelectual é apreender as acepções de conhecimento continuamente em disputa na arena curricular – por exemplo, as conflitivas leituras sobre o conhecimento escolar reivindicadas quando se trata de superar modelos arcaicos de escolarização e substituí-los por propostas mais atuais e significativas. É em tal prisma que possíveis *futuros* buscam ser delineados, como esclarecem os autores:

Argumentamos que uma abordagem social-realista que dá prioridade ao conhecimento que está (ou não) sendo transmitido, embora em desacordo com muito do pensamento educacional contemporâneo que se concentra principalmente no/a aluno/a e em sua

experiência, fornece uma base mais confiável para identificar tendências subjacentes e imaginar possíveis futuros [...]. (Young e Muller 2016, 69)¹

Como mencionado anteriormente, esses possíveis *futuros* aventados por Young e Muller (2016) serão tomados como orientadores da discussão proposta neste artigo, ajudando-nos a expor alguns dos resultados de nossa investigação. Nesse sentido, as práticas pedagógico-musicais de cunho tecnicista e conservatorial, cuja superação é vigorosamente discutida e pleiteada nos artigos aqui analisados, serão entendidas como possíveis manifestações do *Futuro 1*.

2.1. Perspectivas conservatoriais: fronteiras dadas e naturalizadas na definição de "conhecimentos musicais"

O *Futuro 1* recorre a uma epistemologia antissocial ou sub-socializada ("under-socialized"), que define o conhecimento como um conjunto pré-determinado e estável de fatos, princípios e procedimentos. É sub-socializada no sentido de que tais conhecimentos são tidos como intrinsecamente verdadeiros e superiores: são dotados de uma transcendência inerente, não importando discutir os processos sociais e históricos dos quais se originaram – e pelos quais estão (ou ao menos *deveriam estar*) sujeitos a alterações, apropriações e/ou revisões constantes.

Nesse sentido, os conservadorismos epistemológico e político alimentam-se mutuamente: tomar as fronteiras entre os distintos conhecimentos como fixas e inegociáveis torna-se base para a legitimação de relações de poder socialmente constituídas.

Tais sistemas envolvem a introdução às tradições de conhecimento dominantes que os mantêm dominantes. Essas tradições são absurdamente estáticas, porque suas fronteiras são fixadas por imperativos sociais que desconsideram as condições para o conhecimento e o seu dinamismo inato, sua fecundidade e sua abertura a mudanças. Elas são socialmente conservadoras nesse sentido estático duplo. (Young e Muller 2016, 70)²

Explicita-se, assim, o ponto fulcral da crítica direcionada pelos autores às abordagens representativas de um *Futuro 1*. Na perspectiva social-realista, as fronteiras entre as diversas formas de conhecimento, bem como entre os distintos contextos e instituições onde os conhecimentos são produzidos e adquiridos, são reais e importantes. Divisar tais contornos – entre as distintas disciplinas, entre a formação escolar e modos mais experienciais de aprendizagem, entre conhecimentos especializados e saberes locais e cotidianos – mostra-se um passo essencial para o amadurecimento intelectual dos aprendizes. Isto porque, apropriando-se de tais demarcações, os estudantes tornam-se potencialmente capazes de observar e questionar a realidade

¹ "We argue that a social realist approach which gives priority to the knowledge that is (or is not) being transmitted, while at odds with much contemporary educational thinking which focuses largely on the learner and his/her experience, provides a more reliable basis for identifying underlying trends and imagining possible futures [...]" (Young e Muller 2016, 69).

² "Such systems involve induction into the dominant knowledge traditions that keep them dominant. These traditions are overwhelmingly static, because their boundaries are fixed by social imperatives that override the conditions for knowledge and its innate dynamism, fecundity and openness to change. They are socially conservative in this dual static sense" (Young e Muller 2016, 70).

sob um ângulo distinto daquele que suas experiências mais próximas lhes proveem. Contudo, urge que essas fronteiras sejam tomadas como *sociais*: como demarcadores (de conhecimentos, de tradições, de repertórios) em contínuo desenvolvimento e, portanto, necessariamente *dinâmicos, históricos, questionáveis*.

É assim que localizamos as perspectivas musicais tecnicistas e conservatoriais como expressões desse *Futuro 1*. Elas cristalizam certos repertórios, certos modos de fazer musical e certos valores culturais como dotados de uma autoridade natural e inquestionável, impedindo a realização daquilo que deveria constituir-se em componente vital da formação artística escolar: um debate aprofundado e profícuo sobre os atributos (estéticos, técnicos, expressivos) carregados pelas mais distintas tradições musicais. Trata-se de uma visão politicamente conservadora, menos preocupada em fomentar debates informados sobre os conhecimentos musicais em si – as formas como se desenvolvem, sua potência explicativa, sua profundidade expressiva, sua riqueza e pluralidade – do que com o uso de *certos* conhecimentos enquanto ferramenta de estratificação social e manutenção das desigualdades. Nesse cenário, um rol extremamente restrito de práticas culturais, vinculadas sobretudo às elites brancas europeias dos séculos XVIII e XIX, é perpetuado em posição superior, garantindo – tanto ontem quanto hoje – elevado status àqueles que o detêm.

Em seu estudo, Wheelahan (2010) analisa como a negligência em relação aos conhecimentos especializados é um traço subjacente a vários dos ideários curriculares atualmente predominantes. Suas observações acerca das perspectivas de matiz conservador oferecem, nesse sentido, elementos potentes para a compreensão e crítica do ensino musical tecnicista:

O conservadorismo impede um debate sobre o conhecimento por si só porque está principalmente preocupado com um retorno aos fundamentos, a disciplinas tradicionais e com a seleção de elites sociais por meio de processos de ranqueamento. Suas preocupações são com a ordem social e relações apropriadas de deferência, ao invés de introduzir os estudantes às controvérsias e debates dentro das disciplinas acadêmicas e na sociedade de forma mais ampla. (Wheelahan 2010, 106-107)³

3. Apontamentos metodológicos

A pesquisa em andamento visa identificar como os pesquisadores e educadores musicais brasileiros vêm compreendendo, selecionando e justificando os conhecimentos que devem compor o currículo da escola básica. Esse artigo apresenta um recorte de tal pesquisa, explorando especificamente as problematizações em torno do ensino conservatorial e realizando um cotejamento inicial entre os debates travados no Brasil e em Portugal.

³ "Conservatism precludes a debate about knowledge in its own right because it is primarily concerned with a return to basics, traditional disciplines and the selection of social elites by processes of ranking. Its concerns are with social order and appropriate relations of deference rather than inducting students into the controversies and debates within the academic disciplines and in society more broadly" (Wheelahan 2010, 106-107).

O debate brasileiro é aqui mapeado com base na análise de artigos científicos publicados na *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*, entre 2013-2019. A seleção de artigos para a análise baseou-se em alguns de seus elementos pré-textuais – *e.g.*, títulos, resumos e palavras-chave –, gerando um *corpus* de 26 artigos. É importante esclarecer que este *corpus* envolve tanto artigos diretamente voltados a discutir a recém-aprovada *Base Nacional Comum Curricular* e seus fundamentos quanto aqueles que, de forma mais ampla, sugerem princípios curriculares que possam nortear o trabalho musical na educação básica. Quanto ao debate em Portugal, procedemos à recolha e análise de artigos da *Revista Portuguesa de Educação Musical*, vinculada à Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), concentrando-nos nas publicações referentes ao período compreendido entre 2013-2018. Os critérios estabelecidos pela investigação, ao darem primazia à discussão de princípios curriculares e epistemológicos potentes para o trabalho pedagógico-musical, levaram-nos a selecionar um *corpus* de 23 textos.

Algumas breves palavras sobre o caráter de ambos os periódicos são necessárias a fim de esclarecermos os termos em que foram tecidas as reflexões aqui realizadas. A *Revista da ABEM*, em texto acessado em seu website em 1º de junho de 2021, apresenta-se como “uma publicação em fluxo contínuo da Associação Brasileira de Educação Musical, que divulga artigos inéditos em Educação Musical, resultantes de pesquisa original, revisões de literatura e ensaios, além de resenhas, debates e entrevistas”⁴. A revista, largamente reconhecida como um dos mais significativos veículos de discussão e divulgação em torno da educação musical no Brasil, é publicada no formato *on-line* e lançou 14 edições no período compreendido entre 2013-2019 (com uma regularidade de duas edições ao ano).

Já a *Revista* vinculada à APEM expressa escopo semelhante, afirmando em seu website também a 1º de junho de 2021 a pretensão de “continuar a ser um marco distintivo no panorama da música e da educação do nosso país, através da publicação de artigos científicos, reflexões sobre boas práticas, reportório original para a infância, notícias importantes para professores, músicos e investigadores, ou resenhas de livros, entre outras coisas”⁵. A publicação, outrora considerada um “boletim”, torna-se “revista” em 1999. Também sua denominação sofreu algumas alterações ao longo das últimas décadas – passando por *Educação Musical*, *Revista de Educação Musical* e, a partir de 2016, intitulando-se *Revista Portuguesa de Educação Musical*. Cumpre mencionar uma diferença significativa em relação ao modo de publicação, dado que a revista não oferece acesso *on-line* à integralidade de seus textos e seções. Pudemos verificar que, dentre os números consultados⁶, a tiragem variou entre 500 e 700 exemplares, destinados sobretudo aos associados à APEM, bem como a bibliotecas públicas e universitárias. Com uma periodicidade variável ao longo do tempo, torna-se uma publicação anual a partir de 2012 – oferecendo, pois, seis números no intervalo entre 2013-2018⁷, foco da presente discussão.

A pesquisa recorre à *análise de conteúdo* de cunho temático e categorial (Amado 2014; Bardin 2016) como ferramenta metodológica privilegiada. A identificação dos temas mais presentes nos discursos dos autores é seguida, pois, pelo seu reagrupamento em *categorias* e *subcategorias*, de modo a desvelar as linhas de

⁴ <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/index>

⁵ <https://www.apem.org.pt/publicacoes/revista/sobre-a-revista.php>

⁶ De modo a realizar a investigação aqui apresentada, dedicamo-nos a consultar os exemplares da revista disponíveis na *Biblioteca Nacional de Portugal*, em Lisboa.

⁷ Esclarecemos que, por conta de questões gráficas e editoriais, o número relativo ao ano de 2019 ainda não se encontrava disponível nas bibliotecas quando do levantamento de dados realizado.

argumentação mais presentes e realçadas. No presente artigo, a ampla *categoria* de análise "crítica às perspectivas conservatoriais" foi ramificada em diversas *subcategorias* (e.g., *teoricismo*, *carência de um sentido efetivamente musical*, *excessiva centralidade no professor*, *caráter socialmente excludente e ideologia do gênio/talento inato*), buscando-se matizar os discursos dos autores em termos dos referenciais teóricos adotados, dos traços que eles identificam em tais perspectivas, bem como localizando caminhos aventados com vistas à promoção de novos horizontes formativos. Vale esclarecer que, se a *categoria* mais ampla denominada "crítica às perspectivas conservatoriais" já era de certa forma sugerida pelo referencial teórico adotado pela pesquisa, as diversas *subcategorias* nas quais ela se desdobrou – as quais serão brevemente sinalizadas e comentadas na sequência desse texto – surgiram da interação entre as questões teóricas e a análise do material empírico.

Espera-se que tais procedimentos metodológicos possam jogar luz sobre os debates que vêm sendo conduzidos em ambos os países, bem como sobre possíveis caminhos na construção de alternativas. As reflexões ora apresentadas não pretendem oferecer resultados exaustivos, sugerir quaisquer generalizações, nem, tampouco, realizar comparações rígidas e estritas; busca-se, tão somente, esboçar um mosaico de alguns dos temas e linhas argumentativas mais proeminentes, tecendo possíveis entrelaçamentos entre as discussões empreendidas no Brasil e em Portugal. Almeja-se, sobretudo, contribuir para o contínuo fortalecimento das reflexões acerca dos *conhecimentos musicais escolares*, tema que vem reclamando imensos esforços dos autores aqui referenciados e que ocupa destacada centralidade na perspectiva teórica adotada por nossa investigação.

4. A crítica ao conservatorial: interfaces entre o debate no Brasil e em Portugal

De modo geral, as práticas tecnicistas – acima interpretadas como manifestações do *Futuro 1* –, são criticadas pelos autores como um expediente ideológico: a naturalização de um rol circunscrito de práticas e valores (musicais, culturais, estéticos), os quais desde há séculos norteiam o que seria a formação musical idealizada. A leitura dos artigos evidencia o diagnóstico de que, não obstante os avanços lentamente alcançados, a educação musical nos dois países ainda possui imensos desafios e resistências a superar. Nestes termos, e discutindo a questão do repertório musical frente ao cenário colocado pela recém-promulgada BNCC (Brasil 2018), afirma Camargo (2018):

[...] uma considerável parcela de cursos e professores, seja do ensino formal ou informal, ainda adota programas curriculares análogos aos antigos programas de conservatório, um modelo de ensino estabelecido no século XIX baseado no estudo sequencial de determinadas obras musicais, e ainda são observadas resistências por parte de uma classe de professores à mudança deste paradigma, que em essência está diretamente associado com a antiquada visão da educação enquanto transmissão de conteúdo [...]. (Camargo 2018, 60)

Em sentido semelhante, e justificando a urgência de projetos educativos inovadores face aos impasses do ensino artístico na escolarização básica em Portugal, afirmam Venade *et al.* (2014/2015):

O desenvolvimento deste Projeto teve subjacente uma dupla constatação. Por um lado, não só a relevância da voz e do cantar, uma vez que a voz e o cantar se apresentam como fatores determinantes nos modos como se apropriam determinados saberes e conhecimentos [...]. Por outro, um problema existente nas práticas artísticas no interior das escolas, em particular do designado ensino genérico em que predominam as rotinas, a imitação, a reprodução e a naturalização de determinados modelos, a pouca valorização da criação e da experimentação; a descontextualização dos saberes; a pouca valorização das práticas artísticas integradas e a pouca convergência e transversalidade entre saberes e práticas. (Venade *et al.* 2014/2015, 101-102)

Ao problematizarem a permanência de resquícios conservatoriais, um dos pontos levantados pelos autores é o seu *teoricismo*: seu caráter marcadamente intelectualista, com a especial predileção pela aplicação de exercícios formais e abstratos. Tal crítica se expressa – como ademais todos os aspectos discutidos neste artigo – em fios e matizes bastante diversos ao longo dos textos analisados. No contexto português, Santos (2013) questiona a ênfase precoce em aspectos ligados ao registro escrito e/ou à conceituação da linguagem musical. Segundo ela, aspectos mais teóricos devem ser acionados somente na medida em que se mostrem efetivamente potentes para as discussões em curso – caso contrário, tais elementos podem acabar atrapalhando o processo de criação:

Destaco um pormenor: não falei nem em modos, nem em tonalidades, nem em divisões de tempo ou compassos. O professor saberá o que está a surgir [durante o processo de criação], mas para o grupo essa racionalização só iria ensombrar o processo. (Santos 2013, 42)

No limite, tal crítica conduz a autora a alertar: cabe ao professor rejeitar a tentação de ficar “teorizando” / “explicando” relações cuja compreensão deve se dar de modo mais prático e intuitivo:

Todos sabemos que o conhecimento do funcionamento da frase musical (e da frase na língua materna) se vai instalando desde a gestação e nos primeiros anos de vida. [...] Sabemos que, ao longo do tempo, vamos guardando esta informação de forma sistematizada (embora não necessariamente consciente) e pronta a usar, e seria um desperdício não a aproveitar. Não precisamos de teorizar sobre este assunto com os nossos alunos, nada se tornaria mais cansativo. Aliás, relembro os artigos magníficos aqui publicados por Cristina Brito da Cruz sobre a importância da prática musical, e de como se torna estéril preencher as aulas com conhecimentos prematuros da pauta [...]. Em relação à ligação entre texto e ritmo, seria igualmente estéril explicar como funciona. O que pretendemos é que os alunos sintam o ritmo e a acentuação. (Santos 2013, 41)

Sugerindo novas tramas e tensões, na análise de Reigado (2018) o recurso ao *teoricismo* pode remeter a dificuldades de outra ordem vivenciadas pelos docentes – nomeadamente, a manutenção da disciplina em sala de aula e a própria legitimação da educação musical em meio às demais áreas do saber:

É mais fácil continuar a fazer do mesmo modo do que apostar na mudança. É menos arriscado persistir na inevitabilidade do cumprimento literal do programa, ainda que não

gere entusiasmo, do que ousar a arriscar novos caminhos e novas perspectivas. Aliás, são frequentes os relatos de professores de Educação Musical que assumem recorrer a atividades teóricas como forma de reduzir fatores de indisciplina (Figueiredo, 2015). A opção por atividades teóricas esconde também, em muitos casos, uma maneira de afirmar a importância da disciplina perante os pais e, ainda mais preocupante, perante os próprios colegas de outras áreas disciplinares. Como que se se pudesse afirmar o essencial do conhecimento de uma dada disciplina através daquilo que ela não é, ou, se quisermos, remetendo para segundo ou terceiro planos os seus propósitos e finalidades. (Reigado 2018, 16)

No debate promovido no âmbito da APEM, esse *teoricismo* é também desvelado quanto à sua *carência de um sentido efetivamente musical*. A excessiva ênfase em aspectos teóricos e formais nem sempre promoveria experiências voltadas ao manejo consciente e expressivo dos materiais sonoros em si:

Analisem-se, de relance, apenas alguns exemplos: i) qual é a aprendizagem que se pretende transmitir quando se ensinam "reduções" de temas musicais propostas para o ensino do instrumento melódico – quase invariavelmente a flauta de biesel – que são construções artificiais sobrepostas à harmonia em causa, raramente respeitando o caráter da música [...]?; ii) que aprendizagem significativa desenvolve um aluno quando lhe são ensinadas as quatro semicolcheias? Ou, se quisermos, quatro sons de igual duração numa pulsação, sendo que raramente é apresentada a mesma célula em arranjos rítmicos diferentes, nos quais a própria função rítmica ganha significado musical também ele distinto? (Reigado 2018, 16)

Tais observações encontram paralelos nas discussões promovidas pela *Revista da ABEM*. Em seu estudo, Pereira (2016) almeja identificar, por meio da análise de um conjunto de livros didáticos, certos traços historicamente significativos e característicos do currículo musical escolar no Brasil. Detendo-se sobre um dos manuais escolares em questão, afirma o autor:

Apesar de toda a concepção da educação artística como autoexpressão, declarada pelo autor no texto de apresentação, raras são as oportunidades que os estudantes têm, nesse livro, de expressarem-se através da música, de trabalharem diretamente com o material sonoro. As atividades são, em geral, atividades escritas (completar frases, ligar conceitos e suas definições, caça-palavras etc.). Apenas duas, dentre todas as atividades relacionadas à música, sugerem uma ação direta com os sons, propondo a formação de uma banda, ora imitando os sons com a voz, ora com instrumentos alternativos. (Pereira 2016, 29-30)

Noutro estudo, e abordando a contínua atualização do que denomina "*habitus conservatorial*" no âmbito das Licenciaturas em Música, Pereira (2014, 95) já entrelaçara tais aspectos: já apontara a frequente correspondência entre, de um lado, uma atenção descomedida a aspectos da teoria e do registro escrito e, de outro, a insuficiência especificamente *musical* de tais experiências formativas:

Este mesmo *habitus* faz com que a notação musical ocupe um lugar central no currículo. Dela dependem a maior parte das disciplinas que tratam da música erudita. O foco quase

cego na escrita musical é severamente criticado por Penna (1995): o tratamento dos mecanismos de representação gráfica como um código abstrato que se esgota em si mesmo acaba por fazer com que o referencial sonoro se perca. A partir daí os princípios de organização formal (como as regras do tonalismo, o contraponto, harmonia etc.) tornam-se um jogo de regras "matemáticas" que movimenta as notas no papel, e não no manejo consciente de relações sonoras. O aprendizado musical torna-se mais visual do que auditivo, por mais paradoxal que isso possa parecer.

Ainda no âmbito da ABEM, Narita (2015) recorre ao conceito freireano da educação bancária ao examinar as práticas tecnicistas observadas em seu estudo. Nesse movimento, e retomando os aspectos anteriormente mencionados, ela destaca a *excessiva centralidade no professor* como outro traço marcante desse modelo pedagógico. Para ela, tal centralidade pode favorecer uma condução autoritária dos processos, conduzindo à transmissão/"imposição" de conteúdos musicais fixos, inegociáveis e mesmo desnecessários:

Diferentemente das práticas que denominei "*laissez-faire*" e "transitividade ingênuas", que reconhecem os mundos musicais dos alunos, mas não a autoridade dos professores, a abordagem "bancária" de educação musical exemplifica o controle autoritário dos professores. [...]. Assumindo uma postura "bancária", [Nando, professor que fez parte do estudo,] deposita seu conhecimento mesmo que não seja necessário aos alunos. Sua tutora à distância comenta que a aula estava bastante distante do modelo de aprendizagem informal. Ela relembra a Nando que o papel do professor, no modelo de Green, é ser um exemplo musical, devendo ensinar tocando e cantando com os alunos; não dando explicações teóricas desnecessárias. (Narita 2015, 69-70)

Façamos um parêntesis para destacar a menção à educadora Lucy Green. A leitura do conjunto de textos evidencia que, em ambas as revistas, a autora britânica é uma das referências teóricas mais comumente acionadas no debate acerca das perspectivas tecnicistas. Suas reflexões sobre os modelos *formais* e *informais* de aprendizagem (Green 1988, 2001, 2006) são mencionadas em diversos textos, fornecendo subsídios aos autores na busca por novas alternativas formativas. E isso nos distintos níveis e âmbitos educacionais, seja: na discussão relativa à educação básica (e.g., Narita 2015; Souza 2013; Webster 2016; Reis e Duarte 2018) e ao ensino superior (e.g., Pereira 2014; Queiroz 2017); na problematização de princípios e referenciais curriculares (e.g., Reigado 2018; Philpott 2016/2017); na proposição de projetos socioeducativos de cunho renovador (e.g., Venade *et al.* 2014/2015); seja, ainda, no que tange ao ensino especificamente instrumental – em cuja discussão Lucy Green atuou como conferencista em evento na Universidade de Évora (APEM 2013, 87). Discutindo a forma como valores e ideologias sempre correm subjacentes a decisões curriculares, Philpott (2016/2017) ilustra, no âmbito da APEM, essa alusão ao pensamento da autora:

Paralela ao argumento de que a música faz bem, está a noção de que a 'boa' música faz bem. Aqui, a omnipresença explícita e implícita da tradição clássica ocidental tem o poder de definir aquilo que é 'boa' música e estes valores são usados como medida para outras 'músicas'. Que valores são estes? 1) A 'boa' música tem valores autónomos e universais. Lucy Green observa que "a música excelente é feita para, e exige-se que pareça, eterna,

natural, universal... a música fraca está enraizada na sociedade... (Green, 1988, p. 101). (Philpott 2016/2017, 19-20)

A excessiva centralização das decisões nas mãos do professor se coaduna a um aspecto aludido no excerto acima: o caráter *culturalmente excludente* de tais perspectivas, calcado na *apologia da tradição erudita europeia*. Segundo Reis e Duarte (2018), professores tendem a reproduzir os modelos de formação musical que receberam, reeditando acriticamente aceções extremamente restritas sobre *qual* música será legitimada no currículo escolar. Em artigo especialmente significativo para as interfaces que aqui buscamos explorar – dado que, publicado na Revista da ABEM, retrata a percepção de dois pesquisadores do ensino superior em Portugal –, afirmam os autores:

No ensino formal de música, o poder de decisão sobre quais os idiomas ou géneros musicais a serem utilizados e abordados recai, habitualmente, sobre os professores. Muitas vezes, o exercício deste poder, de definir o que conta como música, tem sido executado a par de uma exclusão de idiomas classificados negativamente pela tradição clássica por serem entendidos como música subdesenvolvida, primitiva e não séria (Swanwick, 1988, 1991). Uma das principais características identificadas por Hargreaves e Marshal (2003) nos professores de música, que pode contribuir para a manutenção dos métodos clássicos, é o facto da quase totalidade destes terem uma formação académica clássica ou tradicional e que se baseia na tradição dos conservatórios, assumindo, por isso, um perfil académico muito específico. (Reis e Duarte 2018, 12)

Santos (2015) também tece essa associação entre, de um lado, a manipulação autoritária dos alunos e, de outro, a contínua e danosa infusão da dualidade erudito/ocidental (positivo) *versus* popular/regional/não-ocidental (negativo):

No presente caso, estria-se o programa de ensino, planejando unidades programáticas como códigos de coleção "erudito" e "popular", tomando como referência práticas culturais que, contudo, são permeadas por constante captura e indefinição de territórios. Para que nenhuma criança se confunda ou se perca nos seus percursos cartográficos, o professor organiza a aparente confusão: música erudita é Sibelius, Chopin, Stravinski... e distribui os nomes dos compositores para pesquisa em casa. Um estriamento está prestes a ser feito pelo professor, para servir ao aluno. Fios de comando, de manipulação e controle dos bonecos-marionetes. Abandono dos fios (hipóteses dos alunos e provocações da professora) que serviriam de guia no labirinto, e que se desenrolariam na medida dos progressos dos alunos e em função de seus achados e encantos. (Santos 2015, 113)

Esse caráter *culturalmente excludente* é visto, tanto no Brasil quanto em Portugal, como um dos traços mais deletérios do tecnicismo musical. Sendo comumente reportado em ambas as revistas aqui analisadas, tal aspecto recebe, por vezes, nuances e focos de atenção ligeiramente específicos. No Brasil, os autores ocasionalmente o localizam no constante rebaixamento das manifestações culturais nacionais a uma condição *indigna* e *colonizada*. Martinez e Pederiva (2013) são um exemplo nesse sentido. Buscando identificar certas simbologias historicamente constituídas, as autoras assinalam a ininterrupta reposição do

ensino de cunho conservatorial, desde o período colonial até aos nossos dias. Referindo-se às condições do ensino musical no Brasil nos primeiros anos do séc. XIX, afirmam:

O ensino particular de música, em casas de famílias abastadas, perdurou por várias décadas e continuou difundindo a cultura europeia. E mesmo quando a música começou a fazer parte da educação institucionalizada, essa realidade permaneceu, pois "as músicas de raiz indígena e africana pouco tiveram penetração no ensino musical [...] e permaneceram como prática de transmissão oral e assistemática, embora com densas marcas na vida popular" (Fucci-Amato, 2012, p.24). A diversidade cultural sobreviveu, apenas, em outros espaços sociais alheios à escola. Não havia espaço para a diferença na educação institucionalizada, pois se buscava um padrão, e este tinha por base a cultura europeia. (Martinez e Pederiva 2013, 15)

Avançando um pouco, e acerca da situação do ensino na passagem entre os séculos XIX-XX, as autoras sublinham esse sectarismo quanto a quaisquer *outras* práticas e manifestações:

Após a Proclamação da República, houve o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que regulamentava a instrução primária e secundária do Distrito Federal, na época, ainda o Rio de Janeiro. O documento trazia um anexo em que constavam os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina. [...] Ao observar esses conteúdos – organizados de forma linear e gradual – é possível apontar que o ensino de música na escola, nesse período, tinha o intuito de cultivar entre os estudantes a técnica musical e preparar futuros músicos. [...] Loureiro (2003, p. 52) esclarece que “no enfoque técnico-linear, [...] os interesses estavam voltados para a capacitação técnica de indivíduos baseada numa visão essencialista que privilegiava o ‘talento’, a vocação, o ‘dom’, atributos indispensáveis para a prática e a formação do artista”. A preocupação com a técnica estava associada ao interesse de perpetuar a tradição europeia e, assim, dar pouca visibilidade à musicalidade que aflorava em meio à população brasileira. (Martinez e Pederiva 2013, 16)

Tratam-se de mecanismos ideológicos de deliberada depreciação cultural que, segundo a análise de Pereira (2016), orientam materiais pedagógicos produzidos já ao longo do séc. XX:

Entendendo habitus numa perspectiva bourdieusiana, como “(...) história incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal”; “presença operante de todo o passado do qual é produto” (Bourdieu, 2009, p. 93), seria possível explicar as permanências e continuidades na seleção do conhecimento musical, privilegiando a sistematização das relações sonoras feita pela e para a música erudita ocidental europeia escrita. Esse privilégio acaba por se tornar um arbitrário cultural, relegando a um segundo plano (ou mesmo excluindo) outras possibilidades de sistematização de tais relações sonoras e, por conseguinte, outras formas de se relacionar com e a partir de diferentes músicas. (Pereira 2016, 20-21)

Por vezes, e no contexto de um país marcado por desigualdades socioeconômicas de proporções abissais, o debate brasileiro localiza esse caráter *socialmente excludente* no boicote a manifestações e a grupos historicamente marginalizados. Por exemplo, em Sousa e Ivenicki (2016, 56):

[...] a educação multicultural visa a desconstruir possíveis hegemonias existentes no currículo escolar, possibilitando que o conhecimento de grupos estereotipados e marginalizados (como negros, nordestinos, moradores da periferia, entre outros) esteja também presente na dinâmica escolar [...]. [...] Tal preocupação é verificada pelo fato de a escola ser um lócus permeado por multiculturalidade, passível da ocorrência de hierarquizações culturais e de fenômenos sociais, tais como racismos, discriminações, xenofobias, intolerâncias religiosas, bullyings etc. Nessa perspectiva, a música, ao ter o seu acesso ao currículo escolar legitimado, precisa também se adequar às dinâmicas da diferença cultural e dos choques e entrechoques culturais, auxiliando, assim, que a escola se torne um local mais justo, inclusivo e democrático [...].

Em sentido semelhante, Sarmiento e Neira (2017) discutem as representações difundidas pela *Revista Nova Escola*, importante periódico educacional brasileiro, acerca do que seja ou não musicalmente *adequado* ao trabalho escolar – representações estas inequivocamente ligadas a grupos e/ou classes sociais específicas:

Exemplo disso é a fatura de fotografias que retratam crianças, jovens ou adultos manipulando instrumentos musicais clássicos. Até mesmo quando as imagens registraram a produção infantil, o que se vê é o posicionamento característico da apresentação em teatro ou da orquestra. Tamanha citacionalidade (Hall, 2000) tende a deslegitimar outros formatos, espaços de ocorrência social ou os grupos praticantes. Quando a música erudita é apresentada como referência principal, a revista Nova Escola contribui para consolidar a assimetria entre as identidades de maestros, compositores e instrumentistas, e suas diferenças, sambistas, roqueiros, pagodeiros, funkeiros, sertanejos etc. (Sarmiento e Neira 2017, 44)

No debate promovido no âmbito da APEM, os autores também se mostram profundamente preocupados com esta cristalização de uma “cultura musical definida pela sua (fictícia) universalidade e pela sua transcendência além do popular, efêmero, étnico e mundano” (Reis e Duarte 2018, 9-10). Em seu artigo, Costa, Pais-Vieira e Pinto (2018) se propõem a realizar um exercício: categorizar, a partir dos discursos dos docentes entrevistados, os motivos que subjazem à contínua ausência de *outras músicas* nos momentos dedicados à apreciação musical. Pelas suas palavras,

[...] este reportório musical organiza-se e converge, de um modo geral, num único sentido estético – o reportório musical erudito ocidental. As outras músicas ficam ausentes desta práxis que se limita, no tempo, a reforçar a produção da sua não-existência (Santos, 2006). É sobre esta assunção que desqualifica ou não dá visibilidade às outras músicas (Schippers, 2010; Bradley, 2012), no âmbito das práticas letivas em Formação Musical, que pretendemos refletir criticamente neste artigo. A análise qualitativa e quantitativa dos inquéritos realizados a diferentes docentes de Formação Musical, permite-nos, por um lado, perceber que esta não-existência parece encontrar as justificações necessárias num

continuum de cinco domínios fundamentais – estético, técnico, pedagógico, afinidade musical e indiferença – e, por outro, verificar possíveis lógicas de transformação desta pretensa hegemonia da cultura musical erudita ocidental. (Costa, Pais-Vieira e Pinto 2018, 51)

Em seu estudo, Reigado (2018) analisa as diretrizes centrais de dois referenciais curriculares homologados, respectivamente, em 2017 e 2018 em Portugal: os documentos *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e *Aprendizagens Essenciais – Educação Musical*. Escrutinando os modelos formativos atualmente predominantes nas escolas em Portugal, e clamando por inovações pedagógicas profundas e inadiáveis, o autor assinala o que seriam avanços trazidos pelos referidos documentos – avanços que remetem, sobretudo, ao potencial rompimento com ciclos históricos de *exclusão sociocultural*:

Daí que a redação das referidas aprendizagens esteja agora orientada nessa mesma lógica de mudança, de recusa daquilo que é o *status quo* alicerçado em grande parte num programa oficial que, mais do que a falta de atualização decorrente do quarto de século que já leva desde a sua implementação, teima em perpetuar o ensino musical massificado, uniformizado e com poucos contributos para a construção de percursos artísticos distintos e pensados para os diferentes alunos. Porque, de facto, a possibilidade do sucesso escolar (e dentro deste, o musical) para todos não é uma construção romântica, mas antes uma obrigação de um estado de direito que preconiza uma educação que conduza à inclusão (Rodrigues, 2014). (Reigado 2018, 15)

Lopes e Roldão (2018) também advogam vigorosamente uma necessária flexibilização curricular: uma educação musical que, sensível às diversidades de seu público, enseje propostas mais democráticas, inclusivas e acessíveis a todos os alunos:

Para contrapor o modelo tradicional de ensino distributivo e de educação e currículo uniformizados ainda presentes nos sistemas educacionais, muitos estudos têm sido desenvolvidos no sentido de mostrar que o desenvolvimento curricular deve ser pensado como um conjunto de ações a diferentes níveis – nível político, nível organizacional e nível prático. [...] A articulação destes três níveis é fundamental para uma melhoria efetiva das aprendizagens. Segundo Roldão (2003), é comum, contudo, uma relação rígida e hierárquica dos mesmos, o que interfere de forma direta no processo de ensino e aprendizagem. A autora aponta ainda o número significativo de indicadores do insucesso da escola no seu desiderato de promover a aprendizagem de um currículo para todos e defende a construção de um currículo que fuja à uniformidade e tenha em consideração as características heterogêneas do seu público-alvo e que se baseie na flexibilidade e no olhar atento às diferenças. (Lopes e Roldão 2018, 34)

Tal problemática ultrapassa o contexto especificamente português: desafios de mesma ordem, que articulam *exaltação da tradição erudita europeia* e *exclusão sociocultural*, são percebidos em relação às salas de aula na Inglaterra (Philpott 2016/2017) e na Finlândia (Westerlund 2016/2017). Ademais, cabe mencionar uma preocupação adicional aventada no âmbito da *Revista Portuguesa de Educação Musical*: a difusa *deslegitimação das culturas imigrantes*. Trata-se de problematizar a manutenção de padrões, repertórios e

modelos curriculares fixos/estáticos, diante de um contexto sociocultural marcado pela forte imigração, pela crescente diversidade das sociedades e, conseqüentemente, pela crescente heterogeneidade dos alunos. Na discussão proposta por Costa, Pais-Vieira e Pinto (2018), tal temática aparece na demanda por uma educação musical mais aberta e *cosmopolita*:

Sintetizando as lógicas mencionadas por Boaventura, podemos dizer que existe uma produção da não-existência porque a ciência moderna e a alta cultura, como monocultura culta, avançada, superior, universal e produtiva, arroga-se de uma racionalidade indolente que se descarta dos diferentes outros, por os considerar ignorantes, residuais, inferiores, locais e improdutivo, minorizando e afastando, com esta atitude, o aparecimento de uma desejável racionalidade mais integradora ou cosmopolita. Transferindo as orientações teóricas expostas para o nosso objeto de estudo, podemos interpretar, homologamente, que o repertório musical erudito ocidental parece comportar-se como uma espécie de racionalidade dominante que é promotora de uma Formação Musical fortemente indolente e muito pouco cosmopolita. (Costa, Pais-Vieira e Pinto 2018, 54)

O trabalho de Westerlund (2016/2017) também manifesta claramente a mesma preocupação:

Os nossos bem desenvolvidos programas de professores de Educação Musical só agora começam, lentamente, a reconhecer que os nossos licenciados, apesar de muito bem formados em vários géneros musicais, podem não estar preparados para enfrentar o tipo de diversidade cultural e os choques entre valores que a crescente imigração traz ao nosso país. Em algumas escolas centrais da Finlândia, mais de 50% das crianças nasceram no estrangeiro e muitas são refugiadas. Nesta situação, os professores têm de perseguir mais do que objetivos musicais e repertório musical estabelecido. Os professores de música precisam desenvolver a sua capacidade de compreensão e ter em consideração os valores opostos em diversos sistemas de valores nas salas de aula, criando possibilidades para novas práticas mais inclusivas, conforme exigido na base do currículo nacional e muitos documentos de políticas. (Westerlund 2016/2017, 7)

A autora discorre sobre um projeto que, idealizado por um grupo de educadores, tenciona subverter a lógica adotada pelos cursos públicos de educação musical. Discutindo o rol de negligências comumente vivenciadas por cidadãos imigrantes no âmbito do sistema educacional finlandês, afirma:

No Floora, os alunos são escolhidos por assistentes sociais, não pelo seu suposto talento, o que é ainda o ponto de partida na maioria das escolas de música finlandesas. Atualmente, aproximadamente 160 alunos de diferentes cidades tiveram a oportunidade de estudar música sem ter de pagar ou realizar os testes normais de acesso. Muitos dos alunos selecionados são rapazes com historial de imigração, ou por outras palavras, alunos que até à altura estavam amplamente ausentes das escolas de música. (Westerlund 2016/2017, 12)

Segundo ela, um dos maiores desafios que vêm sendo enfrentados é superar a visão dos próprios professores de música, que muitas vezes naturalizam, em sua atuação cotidiana, diversos dos ideários seletivos, elitistas e excludentes sobre os quais viemos comentando (Westerlund 2016/2017, 12).

O caráter excludente que ambas as revistas acadêmicas apontam à perspectiva conservatorial decorre ainda do mito arraigado do *gênio*, que comporta a *idealização do talento inato e individual*. Não apenas se exclui a música que não faz parte da tradição erudita ocidental da sala de aula, como também existe uma exclusão manifesta ou uma inconsciente resistência em trazer práticas de composição para a sala de aula. Neste tópico, fica patente a concordância que se manifesta entre todos os autores que se abalançam a tomar este problema.

Neste sentido, as considerações tecidas na *Revista da ABEM* por Visnadi e Beineke (2016) mostram bem como a criação musical terá de fazer parte de uma escola atual:

[...] dentro de uma visão multicultural, a composição não pode ser vista de maneira única. A noção do compositor "individual" – dominante na cultura da música erudita e em sistemas educativos ocidentais – vem sendo transformada a partir da comparação com outros gêneros e culturas musicais, nos quais a ideia de compor é radicalmente diferente. (Visnadi e Beineke 2016, p.73)

Nas páginas da *Revista da APEM* observamos uma visão muito similar, mas a preocupação com este paradigma do *gênio* é ainda mais notória, uma vez que esse tema tem sido esgrimido em Portugal justamente contra o caráter arbitrário e naturalizado desse mito (Paz 2017). Para Pamela Burnard (2014/2015, 86), essa "conceção romântica de uma criatividade singular incorporada em certas hierarquizações culturais" persiste na ideia de que o compositor "deve ser um Grande músico, uma figura genial, deve possuir uma 'centelha divina'", que separa "o artista dos comuns mortais do mundo da música, que é inspirado e que é por meio dele que a musa fala", quando já se demonstrou que, além das formas atribuídas aos "grandes compositores", as "práticas contemporâneas dos músicos profissionais revelam uma multiplicidade de criatividades".

Também Sousa e Almeida (2016/2017, 37) defendem que "esta crença algo mitificada do ato criador" não tem mais lugar no ensino contemporâneo, onde tem sido "sistematicamente posta em causa por recentes investigações no âmbito da Psicologia e da Filosofia aplicadas ao ensino da música". De facto, independentemente das "aptidões e níveis de motivação diferenciados nos nossos estudantes para a criatividade musical", os autores reconhecem mudanças que rompem com este paradigma do *gênio*:

Repare-se que é o próprio ensino da música atual que aceita esta perspectiva desmistificadora do ato da criação composicional quando inclui nos currículos do ensino vocacional no nível secundário a disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Nesta disciplina a composição musical não é encarada como um empreendimento de contornos mais ou menos misteriosos, mas antes como uma rede de problemas e encruzilhadas cognitivas que exigem tanto a mobilização da liberdade imaginativa quanto o aprofundamento de conhecimentos e técnicas pautadas pelo rigor e pela racionalidade,

que qualquer aluno interessado poderá desenvolver proficientemente. (Sousa e Almeida 2016/2017, 37)

Sousa e Almeida defendem, a partir de Elliot,

[...] que a musicalidade não é um "dom" especial: "Ninguém nasce musical. Em vez disso, as pessoas nascem com a capacidade de atenção, consciência e memória que lhes permite aprender a pensar musicalmente – a fazer e a ouvir música com competência, se não com proficiência. A musicalidade é alcançada através do ensino e aprendizagem da música; não é um dom nem um talento. [...] a grande maioria das pessoas tem inteligência musical suficiente para atingir pelo menos um nível competente de musicalidade por meio de programas sistemáticos de educação musical" (Elliot, 1995, p. 236)⁸. (Sousa e Almeida 2016/2017, 37)

Esta perspectiva é conivente também com a visão que Galon e Joly definem sobre a necessidade de estimular a criatividade nas salas de aula, partindo "do preceito de que 'a criatividade não é estigma de gênios, muito pelo contrário: ela é inerente a qualquer ser humano, só dependendo dele e da educação que usufrui, a possibilidade de desenvolver essa capacidade'" (Rapazote, citado por Galon e Joly 2018, 25). Sublinhamos que esta premissa se baseia, de uma parte, nos estudos de Beineke, que constata a diferença entre a importância atribuída pelos professores à composição e a "dificuldade dos professores em trabalhar com essa atividade" (Beineke, citado por Galon e Joly 2018, 25), e, de outra parte, nas pesquisas de Brito, que apontam para que "muito dessa dificuldade de considerar a criatividade no ensino musical vem de uma tradição ligada ao modelo de ensino conservatorial que influenciou todos os tipos de ensino musical no Brasil, inclusive o ensino de música para as crianças" (Brito, citado por Galon e Joly 2018, 25).

5. Considerações finais

Expusemos, acima, algumas das linhas de argumentação que mais se evidenciam nesse esforço dos autores por compreender e problematizar perspectivas tradicionalistas em educação musical. Tal como já mencionado, nossa pretensão não é apresentar resultados exaustivos, mas, sim, localizar possíveis interlocuções entre os debates nos dois países, bem como perspectivar tais debates a partir de um referencial teórico que vem se desenvolvendo no âmbito da sociologia da educação – o social realismo. Com base em todos os aspectos supramencionados, e buscando dialogar com os textos analisados, essa última seção tentará sugerir possíveis contribuições para avançarmos nessa discussão.

A análise dos artigos selecionados permitiu identificar, primeiramente, a intensidade que o debate acerca de ideários tecnicistas apresenta nos dois países: tanto em Portugal como no Brasil, a discussão e superação

⁸ "No one is born musical. Instead, people are born with the capacity of attention, awareness, and memory that enable them to learn to think musically – to make music and listen for music competently, if not proficiently. Musicianship is achieved through music teaching and learning; it is neither a gift nor a talent. [...] the vast majority of people have sufficient musical intelligence to achieve at least a competent level of musicianship through systematic programs of music education" (Elliot 1995, 236, *apud* Sousa e Almeida 2016/2017, 37).

de tais paradigmas é desafio que engaja sobremaneira pesquisadores e educadores musicais. As feições assumidas por tais debates em ambas as revistas demonstram bastante consonância: primeiro, em relação a referências teóricas comumente adotadas; além disso, em relação às próprias *subcategorias* de análise acima discutidas – as quais, sendo fruto da interação entre os nossos referenciais teóricos e os materiais empíricos analisados, atravessam e amarram as reflexões tecidas pelos autores tanto em Portugal quanto no Brasil. Paralelamente, certas especificidades puderam ser percebidas – relacionadas, sobretudo, aos desafios vividos pelos países europeus no que tange à incorporação dos sujeitos e das culturas imigrantes, bem como às feições particulares que o debate em torno do paradigma do *gênio* e do *talento inato* assume em Portugal.

Os elementos trazidos à tona pela análise de conteúdo convergem, tal como acima discutido, com aquilo que Young e Muller (2016) denominaram como um *Futuro educacional 1*: um paradigma curricular que manteria a educação musical presa a horizontes formativos a-históricos e elitistas. A discussão proposta pelos referidos autores, ao sintetizar esquematicamente certas tensões e linhas de força centrais aos 3 *futuros*, podem instigar novas formas de enfrentamento aos dilemas pedagógico-musicais aqui abordados. Na perspectiva social-realista, o efetivo empoderamento dos estudantes exige que a todos eles sejam oferecidos marcos sólidos e amplos de entendimento capazes de integrá-los nas comunidades das distintas áreas do saber. E isso passa, necessariamente, pela *diferenciação* entre as diversas formas de conhecimento, bem como entre os distintos espaços e instituições onde eles são produzidos e adquiridos. Wheelahan (2010) esclarece tal ponto, ao afirmar que as fronteiras conferem inteligibilidade na compreensão do mundo – sobretudo àqueles alunos que, no decurso da vida cotidiana, têm poucas oportunidades de apreender a realidade de modo mais relacional e distanciado de suas circunstâncias materiais específicas:

Fornecer aos estudantes a capacidade de reconhecer e navegar pelas fronteiras permite que eles escolham como se envolverão com elas, bem como a capacidade de mantê-las ou transformá-las. Os social-realistas argumentam que uma fronteira fundamental a cujo acesso os estudantes devem estar equipados é aquela entre o conhecimento teórico e o cotidiano. Isso significa que a distinção entre a educação e outros domínios sociais (tal como o local de trabalho) permanece importante porque cada um fornece acesso a um tipo diferente de conhecimento [...]. (Wheelahan 2010, 8)⁹

Tais fronteiras desempenham, pois, um papel crucial na consecução da tarefa precípua da formação escolar: democratizar ferramentas mais elaboradas de reflexão e expressão nos diversos âmbitos (científico, estético, filosófico, corporal). Cabe à escola, na busca por contribuir para uma realidade caracterizada por maior igualdade e justiça social, proporcionar o contato com um rol de conhecimentos sistematizados e consolidados, de modo a que *todos* os estudantes – independentemente de suas condições socioculturais específicas – tenham condições de manipular, julgar, criticar, desafiar e ultrapassar tais marcos de entendimento. Ou, nos termos colocados por Charlot (2009), em conferência na Universidade de Lisboa: de

⁹ "Providing students with the capacity to recognize and navigate boundaries allows them to choose how they will engage with them as well as the capacity to maintain or transform them. Social realists argue that a key boundary that students must be equipped to access is that between theoretical and everyday knowledge. This means that the distinction between education and other social domains (such as the workplace) remains important because each provides access to a different type of knowledge [...]" (Wheelahan 2010, 8).

modo a que todos possam conceituar o mundo, apreendendo-o tanto como *lugar de experiência* quanto como *objeto de pensamento*.

Ocorre, contudo, que uma apreensão completamente equivocada de tais *diferenciações* se mostra como traço basilar das perspectivas tecnicistas em educação musical. Isso porque elas desconsideram um ponto essencial: o caráter dinâmico e histórico da construção dos conhecimentos. Este artigo argumenta que discernir e incorporar esses contornos, compreendendo-os como *reais* e *sociais*, torna-se passo essencial para a sua exploração e potencial transformação: para a produção de conhecimento novo. Todavia, e entendidas enquanto manifestação de um *Futuro 1*, as perspectivas tecnicistas tomam tais fronteiras como naturais e inegociáveis. Tal como os artigos acima analisados largamente discutem e demonstram, tratam-se de perspectivas que apreendem os conhecimentos como verdadeiros e relevantes por si só, num ciclo que neutraliza as possibilidades de qualquer debate, retroalimenta certas tradições como naturalmente elevadas, e garante poder e *status* àqueles grupos que as detêm.

Em diálogo com os autores e excertos acima elencados, e a partir das lentes de análise adotadas por nossa investigação (Wheelahan 2010; Hoadley 2018; Young 2011), podemos refletir sobre certos traços destes ideários conservatoriais:

- *disciplinas*: dotadas de traços eternos, atemporais e universais. Isso fica patente, por exemplo, nas categorias supra comentadas referentes à *apologia da cultura europeia* e à ideologia do *talento inato individual* – ambas apontando para a plena carência de uma apreciação mais histórica e social/socializada dos processos de produção musical. Nesse sentido, a própria Música e suas subdisciplinas (tais como harmonia, história da música, apreciação, composição etc.) tornam-se corpos estáticos, negligenciando-se os contextos historicamente constituídos de sua produção e de seu contínuo desenvolvimento, bem como o dinamismo inerente ao delineamento de suas fronteiras, de seus *corpora* teóricos / conceituais / estéticos, de suas tradições e repertórios;

- *currículo*: por meio de métodos contemplativos, busca inculcar posturas de passividade e deferência frente a saberes tradicionais, bem como o respeito à tradição e a assimilação de valores morais. Como vimos, tal passividade por parte dos estudantes pode repousar sobre o *caráter culturalmente excludente* das propostas curriculares, fortalecido por vezes pela *excessiva centralidade* das decisões curriculares – o que e por que será trabalhado – *nas mãos do professor*;

- *pedagogia*: tais traços do *Futuro 1* não se manifestam apenas em *o que se ensina*, mas também em *como se ensina*. Priorizam-se modelos ligados à memorização, à repetição e ao descuido em promover uma efetiva consciência no que tange ao manejo dos materiais sonoros. Destarte, e tal como asseverado pelos excertos dos autores, a *carência de um sentido efetivamente musical* e os traços marcadamente *teoricistas* conduzem, em termos da pedagogia musical, a um intelectualismo vazio de significado para os estudantes. Ao mesmo tempo, sustentam-se por meio da manutenção do pleno controle do processo nas mãos do professor – sendo que a definição dos elementos que compõem a prática pedagógica (seleção, sequenciamento, compassamento, critérios de avaliação) é um processo sempre apartado dos estudantes.

- *conhecimento*: repertórios padronizados; conhecimentos fixos e factuais, privados de qualquer historicidade, de qualquer ligação com as condições em que foram produzidos e com os contextos sociais

em que são distribuídos. Ao mesmo tempo, destituídos da abertura ao novo: da possibilidade de que sejam continuamente apropriados e re-transformados, manipulados, diluídos, reconstruídos. Nesse cenário, e tal como discutido pelos autores das revistas analisadas, atividades ligadas ao *fomento da criatividade* tornam-se escassas, sendo que iniciativas como criar, compor e improvisar tornam-se apanágio daqueles sujeitos dados como naturalmente *hábeis e talentosos*.

É diante de tais impasses, e frente aos imensos desafios colocados aos educadores musicais, que as ferramentas de análise oferecidas pelo social-realismo podem oferecer frutíferos caminhos de pesquisa, acrescentando novos elementos àqueles que identificamos nos textos analisados e favorecendo, assim, que tais debates avancem. Em especial, e segundo resultados preliminares de nossa investigação, acreditamos ser urgente e necessário um aprofundamento das reflexões acerca da *diferenciação dos conhecimentos*, bem como do papel exercido pelas fronteiras entre conhecimentos no desenvolvimento (intelectual, expressivo, corporal) dos estudantes. Em todos os campos do saber – incluindo as Artes e a Música – urge que os estudantes sejam sistematicamente introduzidos em sistemas de significado mais profundos, de modo a que possam estabelecer relações entre campos / estilos / repertórios / tradições distintas, bem como avaliar, comparar, relacionar os conhecimentos existentes.

Os estudantes precisam ser introduzidos em sistemas de significado dentro das humanidades e das artes criativas, como em qualquer outra disciplina, se forem se tornar 'sujeitos competentemente conhecedores', capazes de estender o conhecimento e de se envolver em debates e controvérsias no âmbito das suas disciplinas. (Wheelahan 2010, 84)¹⁰

Percebemos, nesse sentido, a maior potência de tais *diferenciações*: fazer com que, na crítica ao tecnicismo, não fiquemos enredados nos dilemas do *Futuro 2* (Young e Muller 2016). Surgindo como alternativa progressista ao *Futuro 1*, muitas perspectivas e propostas curriculares tendem, em diferentes graus e nuances, a abster-se quanto à definição de conteúdos curriculares próprios das disciplinas escolares, evitando a especificação de conhecimentos mais formais e acadêmicos. Na busca por construir um currículo mais motivador e inclusivo, verifica-se um contínuo enfraquecimento de fronteiras e contornos entre instituições, contextos e modos de aprendizagem. Tais limites são muitas vezes vistos como coercitivos e limitadores: como grilhões autoritários que inibem uma aprendizagem mais pessoal e significativa, sufocando o aprendente sob o peso da tradição. Secundarizados, os conteúdos próprios das disciplinas são gradativamente substituídos seja por objetivos mais genéricos e indeterminados (usualmente na forma de habilidades, tais como *aprender a aprender*, *trabalhar colaborativamente*, *desenvolver o pensamento crítico*), seja por discussões que dialoguem diretamente com as experiências de vida dos estudantes e que tenham apelo face aos seus interesses pessoais, seja, ainda, por temáticas consideradas mais atuais e relevantes frente às supostas – e naturalizadas – demandas da contemporaneidade.

A alternativa social-realista propõe outras formas de enfrentamento ao *Futuro 1*, nas quais o *conhecimento* esteja no centro do currículo escolar: nas quais se proporcione aos estudantes o manejo ativo com

¹⁰ "Students need to be inducted into systems of meaning within the humanities and creative arts as with any other discipline if they are to become 'suitably knowing subjects' who are able to extend knowledge and engage in debates and controversies within their discipline" (Wheelahan 2010, 84).

exemplares daquilo que de mais profundo e significativo as mais diversas culturas humanas já lograram produzir em termos de tradições, repertórios e formas de expressão. No âmbito da educação musical, a perspectiva social-realista vem sendo desenvolvida nos trabalhos de Graham McPhail (e.g., McPhail 2013, 2014, 2015, 2017), os quais buscam explorar as potencialidades do ensino musical escolar no efetivo empoderamento dos estudantes: na ampliação da sua capacidade de compreensão para além de suas circunstâncias pessoais, locais e específicas. Segundo o autor, compete à formação musical escolar munir os estudantes de sólidas bases (em termos de conceitos e procedimentos especializados) que lhes permitam apreender e manipular materiais musicais – servindo, ao mesmo tempo, de ferramentas expressivas na criação de novos materiais. Ademais, o contato com amplos e profundos sistemas conceituais de significado possibilita que os estudantes estabeleçam pontes e conexões entre os mais diversos contextos musicais, bem como entre os domínios da música e aspectos da realidade sociocultural mais ampla (McPhail 2014). Trata-se, em suma, de confrontar as perspectivas conservatoriais entendendo-as como divulgadoras de um currículo de *acatamento* – diametralmente oposto, pois, a um currículo de *engajamento*, no qual os estudantes sejam encorajados a se envolver ativa e criticamente com os conhecimentos sistematizados nas distintas disciplinas escolares (Young 2011).

O currículo não deve apresentar o conhecimento como ‘a verdade’ porque isso representaria erroneamente a natureza do conhecimento e a maneira como ele é produzido e alterado. Isso distingue o realismo social do conservadorismo, no qual tradição e autoridade são a base do conhecimento e da verdade, ao invés do acesso que tal conhecimento fornece aos mundos social e natural. Consequentemente, a ênfase no currículo precisa estar na maneira como o conhecimento é produzido e moldado, em vez de apresentar o conhecimento como um produto acabado. O foco precisa estar em como os estudantes podem *testar* os conhecimentos disciplinares (e de outros tipos), e fazer julgamentos sobre eles, ao mesmo tempo em que estejam abertos a formas alternativas de pensar. (Wheelahan 2010, 150)¹¹

Os artigos aqui analisados, bem como as interfaces que tentamos delinear entre os debates promovidos em ambas as revistas, explicitam que são imensos os obstáculos e resistências a serem enfrentados nessa superação de perspectivas curriculares excludentes e conservatoriais. Esperamos que as reflexões ora apresentadas estimulem novos diálogos, inspirem outros olhares e alumiem, ainda que timidamente, possíveis caminhos e formas de abordagem. Que fortaleçam, enfim, o movimento pelo qual, tanto individual quanto coletivamente, os profissionais da educação musical vêm problematizando práticas estabelecidas, repensando caminhos e vislumbrando novos horizontes.

¹¹ “Curriculum should not present knowledge as ‘the truth’ because this would be to misrepresent the nature of knowledge and the way it is produced and changed. This distinguishes social realism from conservatism in which tradition and authority are the basis of knowledge and truth, rather than the access such knowledge provides to the social and natural worlds. Consequently, the emphasis in curriculum needs to be on the way knowledge is produced and shaped rather than presenting knowledge as a finished product. The focus must be on how students can test disciplinary (and other kinds of) knowledge and make judgements about it, while being open to alternative ways of thinking” (Wheelahan 2010, 150).

6. Referências

- APEM. 2013. "III Simpósio sobre os paradigmas do ensino do instrumento musical no séc. XXI". *Revista de Educação Musical* (139): 87.
- Amado, João. 2014. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aquino, Thaís Lobosque. 2016. "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.
- Bardin, Laurence. 2016. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. Ministério da Educação. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- Burnard, Pamela. 2014/2015. "Ensinar música criativamente e o pluralismo no desenvolvimento de criatividade musicais diversificadas em educação musical, na academia e na indústria". *Revista de Educação Musical* (140-141): 86-100.
- Camargo, Luciano de Freitas. 2018. "A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais". *Revista da ABEM* 26 (40): 59-74.
- Charlot, Bernard. 2009. "School and the pupils' work". *Sísifo: Educational Sciences Journal* (10): 87-94.
- Costa, Jorge Alexandre, Luísa Pais-Vieira, e Inês Pinto. 2018. "A ausência de outras músicas nas aprendizagens em formação musical". *Revista Portuguesa de Educação Musical* (144): 51-59.
- Del-Ben, Luciana, e Marcus Vinícius Medeiros Pereira. 2019. "Música e educação: sentidos em disputa". In *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*, organizado por Fabiany de Cássia Tavares Silva e Constantina Xavier Filha, 189-209. Campo Grande: Editora Oeste.
- Galon, Mariana S., e Ilza Zenker Leme Joly. 2018. "Criando a várias mãos: Por uma Educação Humanizadora na Infância Musical". *Revista Portuguesa de Educação Musical* (144): 23-32.
- Green, Lucy. 2006. "Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom". *International Journal of Music Education* 24 (2): 101-118.
- Green, Lucy. 2001. *How popular musicians learn*. Londres: Ashgate.
- Green, Lucy. 1998. *Music on deaf ears – Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press.
- Hoadley, Ursula. 2018. *Pedagogy in poverty: lessons from twenty years of curriculum reform in South Africa*. Londres: Routledge.
- Lopes, Vivianne, e Maria do Céu Roldão. 2018. "Diferenciação curricular no ensino superior de música em Portugal: perspectivas sobre as aulas de canto". *Revista Portuguesa de Educação Musical* (144): 33-41.
- Martinez, Andréia P. Araújo, e Patrícia Lima Martins Pederiva. 2013. "Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical". *Revista da ABEM* 21 (31): 11-22.
- Maton, Karl. 2014. *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. London: Routledge.

- Maton, Karl, e Rob Moore, eds. 2010. *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. Londres: Continuum.
- McPhail, Graham. 2013. "The canon or the kids: teachers and the recontextualisation of classical and popular music in the secondary school curriculum". *Research Studies in Music Education* 35 (1): 7-20.
- McPhail, Graham. 2014. "Pathways to powerful knowledge: a case for music's 'voice'". In *Knowledge and the future of the curriculum*, editado por Brian Barret e Elisabeth Rata, 123–135. Palgrave MacMillan.
- McPhail, Graham. 2015. "Music on the move: methodological applications of Bernstein's concepts in a secondary school music context". *British Journal of Sociology of Education* 37 (8): 1147-1166.
- McPhail, Graham. 2017. "Powerful knowlege: insights from music's case". *The Curriculum Journal* 28 (4): 524-538.
- Morais, Ana, e Izabel Neves. 2001. "Pedagogical social contexts: Studies for a sociology of learning". In *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, editado por Ana Morais, Isabel Neves, Brian Davies e Harry Daniels, 185–222. Nova Iorque: Peter Lang.
- Narita, Flávia. 2015. "Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal". *Revista da ABEM* 23 (35): 62-75.
- Paz, Ana Luísa. 2017. "Can genius be taught? Debates in Portuguese music education (1868–1930)". *European Educational Research Journal* 16 (4): 504-516.
- Pereira, Marcus Vinícius Medeiros. 2016. "Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar". *Revista da ABEM* 24 (37): 17-34.
- Pereira, Marcus Vinícius Medeiros. 2014. "Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo". *Revista da ABEM* 22 (32): 90-103.
- Philpott, Chris. 2016/2017. "A justificação da música no currículo revisitado". *Revista Portuguesa de Educação Musical* (142-143): 17-26.
- Queiroz, Luis Ricardo Silva. 2017. "Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões". *Revista da ABEM* 25 (39): 132-159.
- Reis, João Gomes e Pedro Duarte. 2018. "O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música". *Revista da ABEM* 26 (41): 5-20.
- Reigado, João. 2018. "Novos referenciais curriculares e implicações na Educação Musical". *Revista Portuguesa de Educação Musical* (144): 12-22.
- Santos, Micael Carvalho dos. 2019. "A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil". *Revista da ABEM* 27 (42): 52-70.
- Santos, Margarida Fonseca. 2013. "Tokáscrever uma canção!". *Revista de Educação Musical*, nº 139: 40-43.
- Santos, Regina Márcia Simão. 2015. "Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?". *Revista da ABEM* 23 (34): 110-124.
- Sarmiento, Viviane Linda, e Marcos Garcia Neira. 2017. "A 'boa música' e o 'lixo cultural': a imposição de uma identidade na Revista Nova Escola". *Revista da ABEM* 25 (38): 33-48.

- Sousa, Renan Santiago de, e Ana Ivenicki. 2016. "Sentidos de multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical". *Revista da ABEM* 24 (36): 55-70.
- Sousa, Tiago, e Ana Almeida. 2016/2017. "Tocar e compor? Integrando a prática da composição na aula de guitarra clássica". *Revista Portuguesa de Educação Musical* (142-143): 37-49.
- Souza, Cristiane M. Nogueira de. 2013. "Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia". *Revista da ABEM* 21 (31): 51-62.
- Venade, Ana, António Vasconcelos, Carlos Gomes, Gilberto Costa, e Manuela Encarnação. 2014/2015. "Cantar Mais: uma plataforma ao serviço da educação artístico-musical e da comunidade". *Revista de Educação Musical* (140-141): 101-110.
- Visnadi, Gabriela Flor, e Viviane Beineke. 2016. "'De amizade, letras e ritmos': ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica". *Revista da ABEM* 24 (36): 71-84.
- Webster, Peter. 2016. "Big Ideas in music teaching and learning: implications for cognitive research and practice". *Revista da ABEM* 24 (37): 8-16.
- Westerlund, Heidi. 2016/2017. "Renarrar o futuro da educação musical: como a sociedade desafia a nossa profissão no século XXI". *Revista Portuguesa de Educação Musical* (142-143): 7-16.
- Wheelahan, Leesa. 2010. *Why knowledge matters in curriculum – a social realist argument*. Londres: Routledge.
- Young, Michael. 2011. "O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas". *Revista Brasileira de Educação* 16 (48): 609-623.
- Young, Michael, e Johan Muller. 2016. "Three educational scenarios for the future – Lessons from the sociology of knowledge". Capítulo 5 in *Curriculum and the specialization of knowledge: studies in the sociology of education*, 64-79. Londres: Routledge.