

Inspirando uma mudança em notas sociológicas: o docente como agente no ensino superior de música

Luiz Fernando Weber

Universidade do Estado de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0003-1083-2962>

lfernandojr@gmail.com

WEBER, Luiz Fernando. Inspirando uma mudança em notas sociológicas: o docente como agente no ensino superior de música. *Revista da Abem*, v. 31, n. 1, e31110, 2023.

Inspirando uma mudança em notas sociológicas: o docente como agente no ensino superior de música

Resumo: Com o currículo amparado na cultura musical erudita, o ensino superior de música no Brasil tende à preservação da tradição do gosto clássico como base da formação profissional institucionalizada. Não obstante, os docentes universitários surgem como agentes elementares para a interpretação das estruturas curriculares, sendo fundamentais no processo de (re)construção, aplicação e manutenção dos currículos. Neste artigo, os autores recapitulam três pilares conceituais da teoria crítica da educação de Pierre Bourdieu – campo, capitais e habitus –, incluindo o conceito de agência. O objetivo foi situar a educação musical e o ensino superior de música no Brasil em uma matriz conceitual que amplia o foco para seu contexto social. A partir da conceituação proposta, é possível dar sentido à educação musical como um campo em tensão, fundamentado em uma hierarquia estética que o sistema tende a reproduzir ao longo do tempo. Com isso, vemos que o campo da educação musical reflete e reforça o contexto societário mediante um sistema de disposições internalizadas pelos professores durante o processo de socialização. No entanto, o artigo é concluído com uma nota de otimismo ao conceituar o professor como um agente de mudança, um ator com um poder latente para (re)interpretar o currículo e quebrar o ciclo de exclusão e elitismo na cultura musical do ensino superior.

Palavras-chave: agência docente; currículo do ensino superior de música; sociologia da educação musical.

Inspiring change in sociological notes: the university teacher as agent in higher music education

Abstract: Insofar as the curriculum is strongly based on the classical music culture, higher music education in Brazil tends to preserve the tradition of classical taste as the basis of institutionalized professional training. Nevertheless, university teachers can be thought of as fundamental agents for interpreting curricular structures, being key agents in the process of (re)constructing, applying, and maintaining the curriculum. In this article, the authors shall review three conceptual pillars of Pierre Bourdieu's critical theory of education – field, capitals, habitus –, including the concept of agency. The aim was to situate music education and music higher education in Brazil within a conceptual scaffolding that shifts the focus onto the social context. From such conceptualization, it is possible to make sense of music education as a tension field arising from an aesthetic hierarchy which the system tends to reproduce across time. With this, we see that the field of music education both reflects and reinforces the societal context through a system of dispositions that teachers internalize during the socialization process. However, the article concludes on a high note of optimism by depicting the teacher as an agent of change, an actor with a latent power to (re)interpret the curriculum and break with the cycle of exclusion and elitism in the musical culture within higher education.

Keywords: teaching agency; higher music education curriculum; sociology of music education.

Inspirando el cambio en notas sociológicas: el profesor como agente en la educación musical superior

Resumen: En tanto el currículo está fuertemente basado en la cultura de la música clásica, la educación musical superior en Brasil tiende a preservar la tradición del gusto clásico como base de la formación profesional institucionalizada. Sin embargo, los docentes universitarios emergen como agentes fundamentales para la interpretación de las estructuras curriculares, siendo agentes clave en el proceso de (re)construcción, aplicación y mantenimiento de los currículos. En este artículo, los autores revisan tres pilares conceptuales de la teoría crítica de la educación de Pierre Bourdieu – campo, capitais y habitus –, incluido el concepto de agencia. El objetivo fue situar la educación musical y la educación musical superior en Brasil en una matriz conceptual que dirige el foco hacia su contexto social. A partir de esta conceptualización es posible dar sentido a la educación musical como un campo en tensión que surge de una jerarquía estética que el sistema tiende a reproducir a través del tiempo. Con esto, vemos que el campo de la educación musical refleja y, a su vez, refuerza el contexto social a través de un sistema de disposiciones que los profesores interiorizan durante el proceso de socialización. Sin embargo, el artículo concluye con una nota de optimismo al representar al docente como un agente de cambio, un actor con un poder latente para (re)interpretar el currículo y romper con el ciclo de exclusión y elitismo en la cultura musical en la educación superior.

Palabras clave: agencia docente; currículum de educación musical superior; sociología de la educación musical.

Introdução¹

O conhecimento pedagógico tem sido amplamente enriquecido pela sociologia da educação. Em alguns casos, a teoria social tem fornecido significado à prática pedagógica, permitindo uma abstração dessa prática. Por outro lado, também tem destacado o sistema educacional como uma máquina de “fábrica social”, revelando um campo em constante tensão. Dentro dessa perspectiva analítica, surgem os trabalhos de Bernstein (1961; 1975; 2004; 2018; 2021), que ofereceram contribuições importantes para a compreensão da estrutura da linguagem no processo de aprendizagem, especialmente na identificação das desigualdades de sucesso escolar entre diferentes grupos sociais. Além disso, sua abordagem impulsionou o desenvolvimento de pesquisas focadas na tríade central do código educacional: currículo, pedagogia e avaliação.

Nessa mesma direção, as investigações como as de Willis (2017) ou Apple (2018) mostram que grande parte da aprendizagem escolar não ocorre graças ao conteúdo ensinado no sentido formal, mas a uma série de normas tácitas, atitudes e códigos não internalizados durante as experiências de aprendizagem. Em vista disso, um processo de socialização ou “aculturação” dos alunos como sujeitos sociais é proposto à aprendizagem, segundo os pesquisadores.

Também é relevante mencionar a corrente neo-weberiana, que se concentra na análise de como a educação, especialmente o ensino superior, desempenha um papel na economia de credenciais acadêmicas, servindo como passaporte para acessar as camadas mais privilegiadas do mercado de trabalho (Collins, 1990, 2019; Rivera, 2011). Isso está relacionado à profissionalização do trabalho e explica a constante proliferação de programas universitários e trajetórias formativas, baseada na premissa de que uma credencial acadêmica é uma prova de competência e de aquisição de habilidades. Essa dinâmica reflete a crença de que uma educação formal é um indicador de qualificações e oportunidades no mercado de trabalho.

¹ Esta pesquisa teve a cooperação da Ghent University (Bélgica) pelo fomento de CESAM Platform, durante agosto de 2022.

Paralelamente, a sociologia das profissões inspira uma prolífica literatura sobre a identidade profissional do professor, incluindo-se nesta lista trabalhos de autores como Dubar (1994; 2020), Dubar, Tripier e Boussard (2015) e Lahire (2003; 2016). Esses autores, cujos debates versam sobre identidade como disposição interna *versus* identidade como expectativa social, enfatizam os mecanismos de socialização. Independentemente da noção de identidade, estes estudos têm sido relevantes no sentido de abordar a influência das identidades na orientação da prática em sala de aula, bem como a capacidade de integração interdisciplinar no currículo (Matos, 2013; Cuervo; Welch; Maffioletti; Reategui, 2019) ou mesmo a mobilização através da música na educação (Zamorano-Valenzuela, 2020; 2021).

Entretanto, o processo de profissionalização da educação musical é uma discussão ausente, em particular a prática do ensino e o seu impacto em processos sociais mais amplos. Embora tenha sido identificado um modelo “conservatorial” que permeia o currículo pautado nos códigos da música erudita sobreintendida como algo “natural” (por exemplo, Vieira, 2000; Jardim, 2008; Pereira, 2012; 2014; Galizia, 2018). Em vista disso, o conceito emergente do “*habitus* conservatorial” (Pereira, 2012; 2014) tem o mérito de explicar culturalmente a matriz de trabalhos autorizados (“selecionados”) na educação musical e, através disso, processos de colonização do conhecimento pedagógico por meio da música. Apesar de sua contribuição, compreender as repercussões do fenômeno conservatorial na pedagogia requer nuances teóricas e metodológicas que possam situar o uso da música na educação de forma mais ampla em fenômenos como a reprodução das desigualdades sociais. Em outras palavras, trata-se de apontar a hierarquia estética como uma criação cultural e a música como um dispositivo para a transmissão dessa hierarquia.

Com o objetivo de preencher essa lacuna na literatura, este ensaio² propõe elementos teóricos que contextualizam a educação musical, com enfoque especial em uma perspectiva sociológica. A importância deste exercício é visualizar o contexto no qual a educação musical ocorre, não apenas em virtude de sua própria institucionalidade interna, mas como um reflexo de dinâmicas sociais mais amplas.

² Este artigo foi reelaborado a partir do trabalho apresentado em 2022 no XII Encontro Regional Norte da ABEM, em Tocantinópolis (TO), e publicado nos Anais do evento: WEBER, Luiz Fernando; AYALA, Ricardo A. Expansão dos cursos de Licenciatura em Música: um estudo preliminar. *In*: Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical, 12, 2022. *Anais* [...]. Tocantinópolis, n.p.

Para este fim, situaremos a tradição educacional conservatorial como um dispositivo de distinção de classe que engloba tanto elementos culturais (por exemplo, “refinamento” do gosto) quanto aspectos do capital social e do recinto social (por exemplo, “erudição” e linguagem codificada em partitura), característicos dos processos de profissionalização. Assim, a educação musical do ensino superior será conceitualizada como um campo no qual as dinâmicas de estratificação e exclusão são refletidas e reforçadas, ampliando, simultaneamente, o efeito da reprodução cultural (Bourdieu; Passeron, 2020; Bourdieu, 2021). Ao longo de cinco décadas, esse enfoque tem apontado para uma tradição consolidada dentro da sociologia crítica.

Aqui vamos nos aprofundar em três conceitos principais da teoria da educação crítica através da tradição bourdieusiana – campo, capitais e *habitus* –, acrescidos do conceito de agência. Assim, o ensaio está estruturado da seguinte forma: (i) na primeira seção, apresentaremos o conceito de campo delimitado pela estrutura da música institucionalizada, descrevendo as forças que moldam a educação musical como uma entidade dinâmica e fluida; (ii) na segunda seção, discutiremos o conceito de *habitus*, e com ele, o de *habitus* conservatorial, que permitirá uma interpretação da prática educacional em termos de disposições internalizadas pelo professor, tendo relevância para a compreensão de suas preferências e parâmetros estéticos; (iii) em terceiro lugar, vamos definir a noção do professor como um agente e, assim, introduzir o conceito de agência, destacando o papel do professor como um personagem ativo e possibilitando a dimensão praxiológica do currículo, não como uma peça inerte ou mecânica, mas como um ator reflexivo e ativo.

Em suma, argumentaremos que a educação musical, lida em termos sociológicos, nos permite visualizar as forças sociais no sistema educacional mais facilmente, proporcionando uma compreensão contextualizada da educação como uma realidade que reflete e reforça a realidade social. Simultaneamente, essa interpretação permite uma (re)conceitualização do “papel do professor” (frequentemente restringido em uma retórica bipolar, entre uma avaliação pessimista e uma narrativa irrealista) para situá-lo como um agente de mudança constante diante das desigualdades arraigadas no sistema educacional. Entretanto, o objetivo desta teorização é encorajar a reflexão sobre a prática educacional musical – situada na intersecção entre música e educação – e lançar as bases para uma comunidade

epistêmica específica que conecte mais de perto a sociologia da educação com a música e a educação musical.

A educação musical institucionalizada no Brasil como campo

Com a institucionalização e sistematização do ensino no Brasil, a maneira de ensinar à população para a construção de uma nação foi atribuída à educação como principal meio civilizatório, presente na história dos países “descobertos” das Américas. A educação é a forma de modelar e instruir para um determinado fim, como modificar o mundo interno de quem aprende. O ensino musical também recebeu uma maneira idealizada de sistematização. Inspirado em suas matrizes colonizadoras, o estilo da cultura musical, como arte referência, foi importado pelo país (Queiroz, 2020; Pereira, 2020). Assim, com a arte musical sistematizada e organizada, o ensino musical funcionaria muito bem, não só para formar, mas para transformar a sua população local em um lugar com indivíduos “civilizados”, tirados de seu estado “selvagem” ou natural.

A primeira instituição formal de ensino musical registrada no Brasil foi o Conservatório Imperial de Música no Rio de Janeiro, em 1847. Inspirada no modelo de ensino musical conservatorial, de base elitista europeia, essa instituição serviu como referência de como e qual música seria legítima e deveria ser ensinada. A música erudita europeia fez parte desse projeto civilizatório. Na contemporaneidade, a atual organização curricular do ensino superior de música no Brasil ainda contém produtos curriculares da primeira instituição do século XIX (Pereira, 2021; Queiroz, 2017; Amaral, 2017), o que mostra uma estreita relação com as referências culturais do passado e um reforçamento dessas referências (*path dependence*).

À luz dessa dependência, é importante visualizarmos em que a maneira institucionalizada do ensino musical foi inspirada. O “padrão ouro” de civilização ainda está em vigor em nosso currículo musical, o que produz inúmeras tensões. E, se essas tensões são realmente percebidas no campo da educação musical, é importante perguntarmos: (i) *Por qual motivo essa prática ainda é mantida?* (ii) *Esse é o padrão que devemos seguir?* (iii) *É por falta de opção ou “em time que está ganhando, não se mexe”?* Em terminologias sociológicas, estas perguntas se traduziriam em: (i) *Teriam essas práticas uma função meramente reprodutiva?* (ii)

*Que conflitos, problemas e potencialidades representam essa tradição musical? (iii)
Como se situa o professor diante de uma tradição que representa conflitos de
natureza cultural?*

Essas questões podem ser observadas a partir do conceito de campo (Bourdieu, 2021). Por uma perspectiva sociológica, o campo é uma arena social na qual as pessoas interagem e lutam em busca de recursos desejáveis e limitados. Bourdieu utiliza-se da metáfora de jogo como uma ação em desenvolvimento por seus jogadores. Esse espaço – campo – é onde ocorrem interações, transações e eventos, onde os agentes participantes buscam obter sucesso, concordando com “as regras do jogo” (Bourdieu; Wacquant, 1992). Com a assimilação das regras, os jogadores integrantes do campo desenvolvem um pertencimento ao espaço e entendem qual é a sua posição dentro do jogo. Conhecer a inspiração dos pilares do ensino superior de música no Brasil é importante para registrar os limites do campo na formação musical.

Visualizar esse campo guia e demarca a proposta do ensino musical na educação superior institucionalizada. A música institucionalizada, como parte também do campo educacional, está singularizada pela estrutura do currículo, baseada na tradição comumente referida como música erudita (Queiroz, 2017). Dessa maneira, a construção da formação musical universitária está permeada por essa estrutura como um modelo basilar de música, sendo uma referência a ser replicada dentro da educação como campo.

A premissa central do conceito de campo está baseada na relação entre forças dominantes e dominadas. Pela perspectiva dominante desse campo, a estrutura revela-se hierárquica através da interação de diferentes capitais, criando, com isso, uma graduação de forças. Quer dizer, podemos imaginar esse modelo como um núcleo, ou centro, e distintas órbitas mais afastadas, como margem ou periferia. O núcleo dominante criado neste contexto social da educação musical exerce controle em relação aos organismos existentes na órbita deste centro. Dito de outra forma, o centro controla o que acontece na periferia. Um exemplo da relação dominante e dominado, ou centro-periferia, é (re)produzido entre a música erudita e as “outras” expressões musicais.

A construção periférica está sempre relacionada ao centro em uma lógica de conflito ou em permanente tensão. É através do jogo de disputas que o campo do

ensino superior em música relata a influência de uma estrutura estética musical. A utilização do termo “estético” pode estar associada ao capital cultural, como, também, ao capital político. É com essa concentração de capitais que o dominante mantém seu poder e sua centralidade.

No contexto empregado deste artigo, a música erudita é legitimada e a sua estrutura é utilizada para a classificação e validação das diferentes manifestações musicais não pertencentes integralmente ao núcleo deste campo. Um exemplo pode ser ilustrado pelo uso da grafia musical, em que a música erudita define o “padrão” estético, classificando e ordenando os outros diferentes registros artísticos. Dessa forma, o centro mantém sua dominância e perpetua um padrão estético através desses mecanismos de distinção (Bourdieu, 2011), no qual muitas vezes a partitura é entendida como o principal meio de alfabetização musical.

O *habitus* do jogo e dos jogadores

A nossa proposta é compreender o que mantém o sistema de regras nesse campo. Para isso, definimos o ensino superior de música como campo e a estabilização do “jogo” da educação musical a partir da tradição conservatorial. Evidenciando características acadêmicas típicas de cursos de música no Brasil, o currículo do ensino superior traduz-se em padrões que reproduzem e reforçam dinâmicas de poder usadas na manutenção de hierarquias estéticas, finalizando, desta forma, por perpetuá-las. É com essa performance que o conceito bourdieusiano de *habitus* contribui para assimilar essa tradição herdada de outras instituições, de geração em geração.

O *habitus* (diferentemente do significado de hábito e utilizado na grafia em latim) compreende normas e tendências socializadas que orientam o pensamento e o comportamento dos indivíduos em determinado processo. O conceito de *habitus* de Bourdieu caracteriza-se, então, por um sistema de disposições duráveis e transponíveis que passa a integrar todas as experiências (Bourdieu, 2021). Operando como uma matriz de percepções, apreciações e ações, o conceito de *habitus* explica que o desempenho de tarefas infinitamente diferenciadas pode resultar em transferências de analogias aos seus esquemas. Com isso, o *habitus* é utilizado pelos

agentes do campo como um esquema de distinções no processo de fazer sentido ao seu entorno social.

A ideia que Bourdieu discute através desse conceito é como um indivíduo/grupo/objeto funciona por regras compreendidas e internalizadas. É como começar um novo emprego de professor: sabemos como é ensinar, relacionar e propor atividades com os alunos; mas, ao chegar a uma nova instituição, precisamos entender o funcionamento administrativo, o sistema informatizado para as avaliações dos alunos, e até mesmo sobre como relacionar-se com outros professores, como agir ou o que não dizer. Com essas regras internalizadas, aprendidas no dia a dia da escola ou através da socialização profissional (Dubar, 2020; Demazière; Morrissette; Zune, 2019; Lüdke, 1996), a incorporação de um *habitus* se expressa, o que ocorre quando determinado indivíduo/grupo/objeto passa a utilizar-se de regras que podem, ou não, estar pré-estabelecidas.

Inspirado no *habitus* proposto por Bourdieu, Pereira (2013) traduziu a forma mantenedora do currículo do ensino superior das Licenciaturas em Música no Brasil como “*habitus* conservatorial”. Conforme o autor, o mecanismo estrutural dos currículos analisados perpetua os modelos historicamente idealizados, “influenciando a elaboração curricular dos cursos de graduação em Música e, no caso específico das licenciaturas, [...] atualizando uma ideologia musical erudita” (Pereira, 2013, p. 242).

Sendo assim, a ação dos agentes em um determinado campo (como o professor em relação ao currículo) retrata seus princípios, convicções e ideias em um produto compartilhado, reproduzindo uma forma reconhecida pelos seus pares. Como resultado, as regras desse jogo sustentam, legitimam e naturalizam as práticas curriculares. Pereira (2013) reforça que, quando embutido em agentes, o *habitus* ratifica e mantém constantemente a hegemonia de uma instituição musical, fazendo com que esses produtos sejam vistos como superiores.

Agência como conceito: o professor em ação

Tendo discutido nas seções anteriores os conceitos de campo, capitais e *habitus* em termos de sua relevância para a música institucionalizada e para a educação musical, agora é hora de focar mais especificamente no professor. O

conceito de agência tem sido utilizado com frequência na literatura, sendo aplicado de uma forma vaga e não crítica (Priestley; Biesta; Robinson, 2015; Emirbayer; Mische, 1998; Eteläpelto; Vähäsantanen; Hökkä; Paloniemi, 2013). Sendo assim, discutiremos o conceito sociológico de agência, que será usada aqui como sinônimo de ação do professor como “agente” (Bourdieu, 2021).

De acordo com Priestley, Biesta e Robinson (2015), existem dúvidas quanto à definição de agência, pois ela é vista como uma variável para explicar ou compreender o comportamento social. Esta explicação está relacionada ao meio social, no qual o agente provoca algo em detrimento do ambiente. Ao se examinarem através das tradições sociológicas, os debates sobre agência são frequentemente guiados pela sua conexão com o contexto: estrutura-agência, em uma discussão teórica ainda em curso. De acordo com Fuch (2001), a estrutura-agência “está conectada a uma rede de mistérios metafísicos e dualistas relacionados, tais como micro/macro, mente/corpo ou razões/causas” (p. 24, tradução nossa³). Assim, o conceito agencial é descrito pelo nível micro, a partir da subjetividade humana, e a estrutura social é vinculada ao nível macro que descreve um sistema que abriga o nível micro, de forma objetiva.

Ao final do século XX, sociólogos fizeram tentativas sistemáticas de promover debates na relação entre o agente e a estrutura, como a noção de *habitus* de Bourdieu (1977), a teoria da estruturação de Giddens (1984) e a teoria social realista de Archer (1995). O comportamento humano é muitas vezes explicado em termos das categorias sociais a que pertence (Giddens, 1984). Por exemplo: explicando os padrões de consumo de uma pessoa em termos de sua classe socioeconômica; ou sustentando que o professor realiza a ação pedagógica tal como foi regida “de cima”, de um ministério ou departamento de políticas educacionais. Embora essa possa ser uma explicação plausível até certo ponto, é altamente problemática, pois constitui uma visão reducionista, ao deixar a pessoa “presa” em um lugar, como se não tivesse uma atitude reflexiva em relação ao mundo social. Essa visão exclui a vontade individual da pessoa na explicação. Na análise sociológica, isso é conhecido como agência, conceito que confere ao indivíduo a capacidade de agir com base em sua consciência, reflexividade e intencionalidade (Giddens, 1984).

³ It is connected to a network of related metaphysical and dualistic mysteries, such as micro/macro, mind/body, or reasons/causes.

A “teoria da prática”, com representantes como Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, tende a destacar o papel do *habitus* e das práticas rotineiras, em que a agência pertence ao indivíduo de maneira habitual e repetitiva. Emergindo de um conjunto de disposições internalizadas – *habitus* –, para Bourdieu (1977; 2021) e Giddens (1984), a agência do indivíduo consiste na capacidade de agir independentemente das categorias da estrutura social. Se, por um lado, as categorias sociais definem ou limitam as escolhas pessoais, por outro lado, os aspectos agências do indivíduo respondem por suas preferências, atitudes, decisões, escolhas, aspirações e ações. Mesmo que o professor se perceba como um indivíduo pequeno e sem poder diante da grande institucionalidade da educação, é na pré-ação (atitudes, decisões etc.) que reside um poder latente, que quando desperto pode ser traduzido em poder factual (ação).

Entendido dessa forma, o professor como agente mobiliza as capacidades que desenvolveu de acordo com sua própria vontade. Ele pode exercer sua agência jogando com as regras existentes, convenções sociais e valores predominantes, sendo a versão mais concomitante do uso da agência. Mas também, a agência individual pode ativar uma transformação muito maior de maneira que se modificam as regras, convenções e valores – uma agência transformadora. Isso é como ocorre no caso de lutas de longo prazo que tendem a uma posição muito mais firme em uma reivindicação social. Essas transformações podem ocorrer em referência a um grupo que busca uma certa legitimidade social, como o magistério, mas também como uma reconfiguração de padrões de poder dentro do quadro institucional, levando a um equilíbrio de poderes.

Interpretando em *clave* sociológica, então, o professor não está preso a um papel pré-definido, externamente controlado, nem realiza um ato pedagógico de forma mecânica e impensada. Enquanto seu poder de agência factual ou latente for implantado, a interação com as estruturas sociais não é uma realidade monolítica, imutável ou facilmente previsível. O agente consegue modificar estruturas constrangedoras (Bourdieu, 2021), tanto para si mesmo quanto para os aprendizes. Especificamente, ele modifica através da maneira como interage com o currículo e navega em uma constelação de significados enraizados nos documentos curriculares. Desse modo, dá sentido deliberadamente ao próprio posicionamento e

orientação, a fim de “traduzir” o currículo na sua dimensão praxiológica. Com isso, nenhuma abordagem de ensino pode ser idêntica a outra.

Podemos levantar a hipótese de que, embora a educação musical como campo reflita e reforce (Bourdieu; Passeron, 2020) hierarquias estéticas na música, o currículo deve ser entendido em relação dialógica com a agência do professor – nem em total oposição, nem em total afinidade. Nessa dimensão praxiológica, currículo e professor atuam como duas forças interdependentes, nas quais o exercício da agência tem um poder transformador para a educação, seja na práxis cotidiana, seja em uma transformação mais ampla da sociedade. Uma abordagem que enfatize o “papel do professor” assumirá um modo de agir previamente definido, bastante homogêneo e tendencialmente inalterado. A noção de “agência docente”, por outro lado, destaca esse processo interativo, em que a natureza da ação educativa é negociável, dinâmica e diversa.

No entanto, é necessário notar que um foco excessivo na agência individual pode levar à ideia errônea de que a educação depende exclusivamente da vontade individual do professor e que, como tal, é composta pelas vontades individuais dos membros do corpo docente. Como observado anteriormente, se estrutura e agência são interdependentes, isso se repete no campo da educação musical – como o currículo e o professor. Não são subordinados nem opostos um ao outro. São duas dimensões relacionadas de forma dialógica, sendo permanentemente (co)construídas e (re)configuradas.

No sentido sociológico, essa lente implica a necessidade de olhar não apenas o currículo como um veículo ideológico em um sentido macro – como um projeto educacional – ou como uma compilação de documentos que é entregue ao professor para desenvolver sua aula, em um nível micro. A análise seria muito mais enriquecedora se estudássemos como esses dois níveis interagem, como um nível é “traduzido” para o outro (por traduzir, entendemos o processo de fazer sentido de um nível para outro, já que isso não pode acontecer automaticamente). Enquanto o nível macro sempre refletirá as decisões tomadas no nível micro, esse sempre refletirá as ideias do nível macro. Assim, nessa visão sociológica da educação musical como campo de forças, é preciso enfatizar a multidimensionalidade do currículo como instrumento educacional. Não será uma questão de simplesmente justapor um nível com outro (por exemplo, reforma curricular com identidades e narrativas

profissionais), mas de realmente observar a forma como o currículo e a agência do professor se articulam e interagem.

Como observado nesta tradição de pesquisa, enquanto a estrutura marca os limites do que é possível, a agência individual pode transformar o improvável em provável e o impossível em possível. Esta é, sem dúvida, uma nota de otimismo. A partir da sala de aula, a prática docente pode induzir, desencadear e promover uma mudança social.

Conclusão

Neste artigo fizemos uma síntese de conceitos principais de uma das tradições da teoria crítica da educação. Especificamente, abordamos a teoria de Pierre Bourdieu e três de seus pilares conceituais (campo, capitais e *habitus*), além da discussão sobre o conceito de agência elaborado posteriormente. Através destes conceitos, é possível compreender que a educação musical não ocorre simplesmente em virtude de sua própria dinâmica institucional, mas como um campo de forças em permanente tensão. Essas forças refletem o ambiente social e, conseqüentemente, reforçam esse ambiente, realizando assim um efeito reprodutivo da sociedade.

A partir dessa perspectiva, o estudo da educação musical pode ser enriquecido por um entendimento sociológico que explique as forças existentes. Analisar criticamente as forças que impulsionam o campo da educação musical é relevante, pois identificar os problemas possibilita introduzir melhorias no sistema para além das explicações reducionistas sobre “o que é certo” e “o que é errado”. Considerando a educação musical como um campo e o *habitus* como um sistema de disposições internalizadas, é muito importante também ter em mente a concepção do professor como agente. Passar da noção do “papel do professor” – como uma ideia bastante estática – para a da “agência do professor” – como uma visão dinâmica –, refere-se a um poder latente e uma força de mudança. É enganoso considerar o professor como um mero executor da política educacional, porque, como discutimos neste ensaio, é na dimensão praxiológica do currículo que este poder latente da agência docente se torna mais evidente.

Referências

AMARAL, A. P. S. da S. *O processo inicial de implementação do curso de licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá: uma abordagem à luz do conceito de habitus conservatorial*. 2017. 144 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

APPLE, M. W. *Ideology and Curriculum*. [s.l.] Routledge, 2018.

ARCHER, M. S. *Realist Social Theory*. [s.l.] Cambridge University Press, 1995.

BERNSTEIN, B. SOCIAL STRUCTURE, LANGUAGE AND LEARNING. *Educational Research*, v. 3, n. 3, p. 163–176, jun. 1961.

BERNSTEIN, B. Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational studies*, v. 1, n. 1, p. 23–41, 1975.

BERNSTEIN, B. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. [s.l.] Routledge, 2004.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. *In Knowledge, education, and cultural change*. [s.l.] Routledge, 2018. p. 365–392.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. *In Routledge Library Editions British Sociological Association*. [s.l.] Taylor and Francis, 2021. v. 3p. 363–392.

BOURDIEU, P. *Outline of a Theory of Practice*. 28th printing ed. [s.l.] Cambridge University Press, 1977.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2.ed. rev. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. 2ª Edição ed. Lisboa: Almedina - Edições 70, 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *An invitation to reflexive sociology*. [s.l.] University of Chicago press, 1992.

COLLINS, R. Changing conceptions in the sociology of the professions. *In The formation of professions Knowledge, state and strategy*. [s.l.] Sage London, 1990. p. 11–23.

COLLINS, R. *The Credential Society*. [s.l.] Columbia University Press, 2019.

CUERVO, L. D.; WELCH, G. F.; MAFFIOLETTI, L. A.; REATEGUI, E. Cultura digital e docência: possibilidades para a educação musical. *Acta Scientiarum. Education*, v. 41, n. 1, p. 34442, 2 jan. 2019.

DEMAZIÈRE, D.; MORRISSETTE, J.; ZUNE, M. *La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail*. [s.l.] Octarès Éditions, 2019.

DUBAR, C. Une sociologie (empirique) de l'identité est-elle possible? *Une sociologie des identités est-elle possible*, p. 25–31, 1994.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 2ª edição ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

DUBAR, C.; TRIPIER, P.; BOUSSARD, V. *Sociologie des professions*. p. 384, 2015.

EMIRBAYER, M.; MISCHÉ, A. What Is Agency? *American Journal of Sociology*, v. 103, n. 4, p. 962–1023, jan. 1998.

ETELÄPELTO, A.; VÄHÄSANTANEN, K.; HÖKKÄ, P.; PALONIEMI, S. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, v. 10, p. 45–65, 1 dez. 2013.

FUCHS, S. Beyond Agency. *Sociological Theory*, v. 19, n. 1, p. 24–40, 22 mar. 2001.

GALIZIA, F. S. Ensino superior e a formação do músico: docência e pesquisa. *Interlúdio - Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, v. 6, n. 10, p. 120, 21 dez. 2018.

GIDDENS, A. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. [s.l.] University of California Press, 1984.

JARDIM, V. L. G. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas - 1838-1971*. 2008. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LAHIRE, B. From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, v. 31, n. 5–6, p. 329–355, 1 out. 2003.

LAHIRE, B. *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. [s.l.] La découverte, 2016.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 99, p. 5–15, 1996.

MATOS, E. DE S. Identidade profissional docente e o papel da interdisciplinaridade no currículo de licenciatura em computação. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 13, n. 148, p. 26–34, 2 set. 2013.

PEREIRA, M. V. M. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. 279 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

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

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 32, p. 90–103, 2014.

PEREIRA, M. V. M. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020.

PEREIRA, M. V. M. Das relações entre o currículo prescrito e o currículo avaliado. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 7, p. e021036–e021036, 27 fev. 2021.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing, 2015.

QUEIROZ, L. 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*, v. 25, n. 39, p. 132–159, 7 maio 2017.

QUEIROZ, L. R. S. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA Revista de Antropologia e Arte*, v. 1, n. 10, p. 153–199, 2020.

RIVERA, L. A. Ivies, extracurriculares, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 29, n. 1, p. 71–90, 1 jan. 2011.

VIEIRA, L. B. *A construção do professor de Música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de Música em Belém do Pará*. 2000. 176 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

WILLIS, P. *Learning to Labour*. [s.l.] Routledge, 2017.

ZAMORANO-VALENZUELA, F. J. Moviéndose en los márgenes: un estudio de caso sobre la identidad activista en la formación del profesorado de Música en Chile. *Revista Electrónica de LEEME*, n. 46, p. 127–142, 3 dez. 2020.

ZAMORANO-VALENZUELA, F. J. *La construcción de la identidad docente del profesorado de música en Chile: estudios de caso en las modalidades concurrente y consecutiva*. 2021. Tese (Doutorado) – Universidad de Granada. 2021.

Luiz Fernando Weber é professor da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e doutorando em Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com período sanduíche no Departamento de Sociologia da Ghent University. Tem Mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Bacharelado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seus estudos envolvem a área de Educação Musical, Ensino Superior e Sociologia. É membro associado da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da International Sociological Association (ISA).

