XII ENABET
SALVADOR 2025
ETNOMUSICOLOGIA
SABERES, CRIATIVIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS
10 A 14 DE NOVEMBRO DE 2025

HABITUS BERKLEEANO NA MÚSICA INSTRUMENTAL POPULAR BRASILEIRA

Uma pedagogia que silencia

Amanda Moura Possette
Universidade Estadual de Londrina
amandapossette@uel.br

GT 14: Conexões entre Etnomusicologia e Educação Musical: musicalidades, práxis de resistência e caminhos decoloniais

Resumo: Este trabalho surgiu a partir da percepção da existência de inconsistências e contradições entre o discurso comumente propagado no ensino da música popular instrumental brasileira (MPIB) e o que se identifica na prática musical. Uma dessas contradições consiste na ideia de que na MPIB, o requinte harmônico se apresenta como um dos elementos basilares que orienta toda a construção melódica, sobretudo no que se refere à prática da improvisação. Sendo assim, impera no senso comum uma suposta regra de improvisação que afirma que a melodia não deve repousar nas tônicas dos acordes, o que enfraqueceria o status de riqueza atribuído ao âmbito harmônico. No entanto, o que se percebe na prática é uma recorrência desse acontecimento, principalmente em linguagens como a do frevo, do forró e do baião, por exemplo. Essas inconsistências revelam traços de colonialidade que ainda envolvem a formação em música no Brasil (QUEIROZ, 2017). Assim, este trabalho pretende confrontar e questionar as narrativas pois reproduzem uma lógica de execução musical advinda da pedagogia do jazz. Busca-se exercitar um pensamento decolonial e emancipatório de construção de uma escola brasileira de música popular e improvisação autônoma e descolada da influência hegemônica norte-americana. As reflexões aqui contidas são orientadas pelo arcabouço conceitual trabalhado por Pierre Bourdieu (1989), através do conceito de habitus, a partir da construção da noção de um habitus berkleeano e da presença de um tipo de poder simbólico na pedagogia da MPIB.

Palavras-chave: Música Popular Instrumental Brasileira; Habitus Berkleeano; Escola de Música Popular Brasileira.

BERKLEEAN HABITUS IN BRAZILIAN POPULAR INSTRUMENTAL MUSIC

A silencing pedagogy

Abstract: This study originated from the recognition of inconsistencies and contradictions between the discourse commonly disseminated in the teaching of Brazilian instrumental popular music (MPIB) and what is observed in actual musical practice. One such contradiction lies in the notion that, within MPIB, harmonic sophistication constitutes one of the foundational elements guiding melodic construction as a whole, particularly in relation to improvisational practice. Accordingly, a widely circulated assumption posits a supposed rule of improvisation according to which the melody should not resolve on chord tonics, as this would diminish the sense of harmonic richness attributed to the musical texture. However, musical practice reveals a recurrent use of such resolutions, especially in genres such as frevo, forró, and baião. These inconsistencies point to enduring traces of coloniality within music education in Brazil (QUEIROZ, 2017). In this regard, the present study seeks to confront and critically interrogate such narratives, insofar as they reproduce a logic of musical performance derived from jazz pedagogy. It aims to advance a decolonial and emancipatory perspective toward the construction of an autonomous Brazilian school of popular music and improvisation, disentangled from hegemonic North American influence. The reflections developed herein are grounded in the conceptual framework elaborated by Pierre Bourdieu (1989),

particularly through the notion of habitus, mobilizing the concept of a "Berkleean habitus" and examining the operation of symbolic power within the pedagogy of MPIB.

Keywords: Brazilian Instrumental Popular Music; Berkleean Habitus; School of Brazilian Popular Music.

Introdução

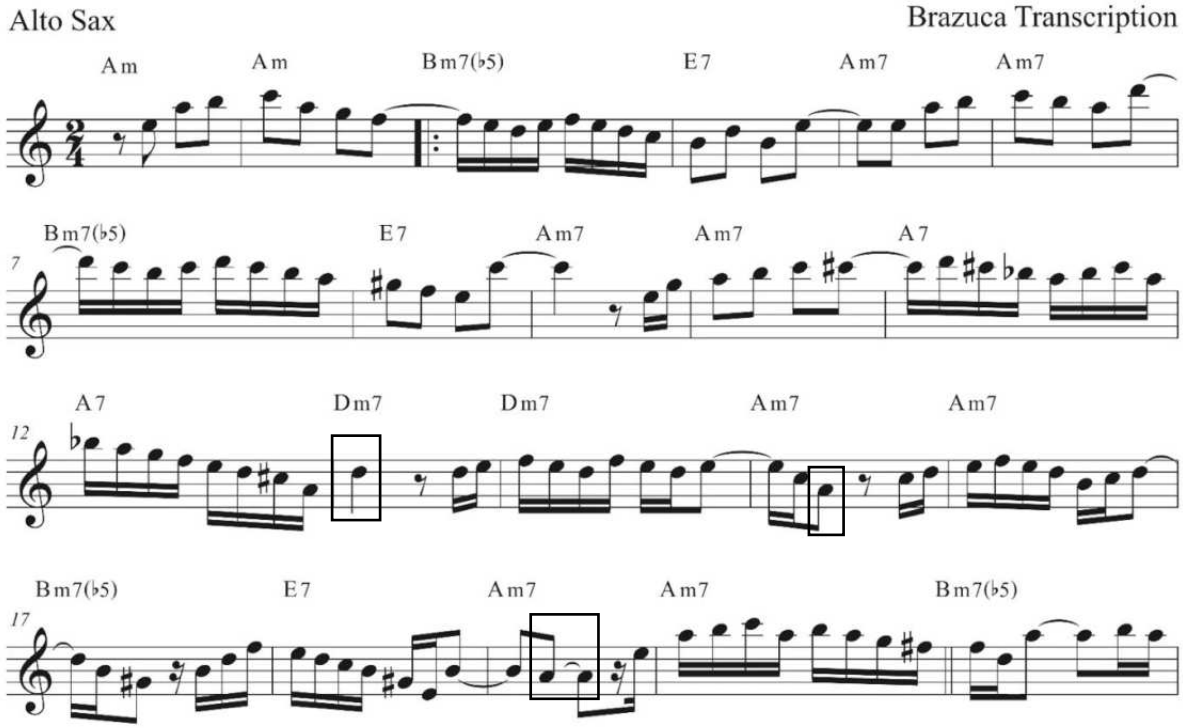
A temática deste trabalho surgiu como um desdobramento de minha pesquisa de doutorado (Possette, 2025) cujo foco foi desenvolver um conceito de sotaque musical e identificar alguns sotaques presentes na execução de quatro pianistas paulistas contemporâneos, Débora Gurgel, Léa Freire, Christianne Neves e Paulo Braga, nascidos na década de 1960, atuantes sobretudo no âmbito da música popular instrumental brasileira (MPIB). O conceito de sotaque musical definido na tese partiu da perspectiva de Bourdieu a respeito da distinção social, sendo então o sotaque, um dos dispositivos marcadores dessas diferenciações necessariamente atreladas à categoria classe social. Embora pouco exploradas na tese, essa perspectiva conceitual de sotaque musical considera também as inúmeras relações de poder intrínsecas à MPIB, não apenas a partir da categoria classe social, bem como de outros marcadores, tais como raça, gênero e sexualidade, por exemplo. Todos esses marcadores são de alguma forma relacionados a traços de colonialidade que ainda persistem nas formas de se pensar, fazer e ensinar música.

No percurso da pesquisa, foi possível identificar a existência de algumas inconsistências e contradições entre o discurso propagado no ensino da música popular brasileira e a prática dessas músicas. Uma delas diz respeito às regras impostas à prática da improvisação, advindas da pedagogia do jazz. Como nessa linguagem o elemento harmônico caracterizado pela complexidade se apresenta como marca idiomática, a partir de acordes tétrades com a presença de tensões ou graus altos, essa marca norteia toda a lógica de construção melódica, sobretudo na prática da improvisação. Essa lógica, também conhecida como "escala-acorde", consiste na construção de melodias baseadas em determinadas escalas que são orientadas pelo acorde vigente em cada compasso. Por exemplo, se o acorde vigente é de tipologia menor com sétima menor, pode se utilizar a escala dórica como base para a elaboração melódica da improvisação no trecho.

Essa prática pode ser identificada nos discursos de Amilton Godoy e Nelson Ayres, por exemplo, que são pianistas que pertencem a uma geração fundamental para o estabelecimento

de uma escola de música popular brasileira, como é o caso do Centro Livre de Aprendizagem Musical (CLAM), do qual Amilton Godoy é um dos fundadores, juntamente com Rubens Barsotti e Luís Chaves, integrantes do Zimbo Trio[1]. De forma geral, há um tratamento evitativo do repouso nas notas tônicas dos acordes, o que teoricamente enfraqueceria o status de "rebuscamento" da harmonia. Fazendo um breve levantamento de vídeos disponíveis na internet a respeito do tema "improvisação", facilmente se percebe essa máxima, como afirma Mazin Silva (2021) em vídeo-aula: "Quando é algo mais jazzístico, a tônica muitas vezes a gente não usa de repouso não".[2] No entanto, observando as práticas improvisatórias que acontecem em linguagens como a do frevo, do forró e do baião por exemplo, é possível perceber a ocorrência reiterada dos repousos em notas tônicas, além de uma sonoridade predominantemente triádica, que contrapõe a noção de complexidade harmônica comumente enfatizada como marca do jazz e da MPIB, como pode-se observar no trecho de improvisação realizado pelo maestro Spok na música "Moraes é Frevo"[3]:

Imagem 1 – Transcrição realizada por Brazuca Transcription de trecho de improvisação realizado pelo maestro Spok na música "Moraes é Frevo".

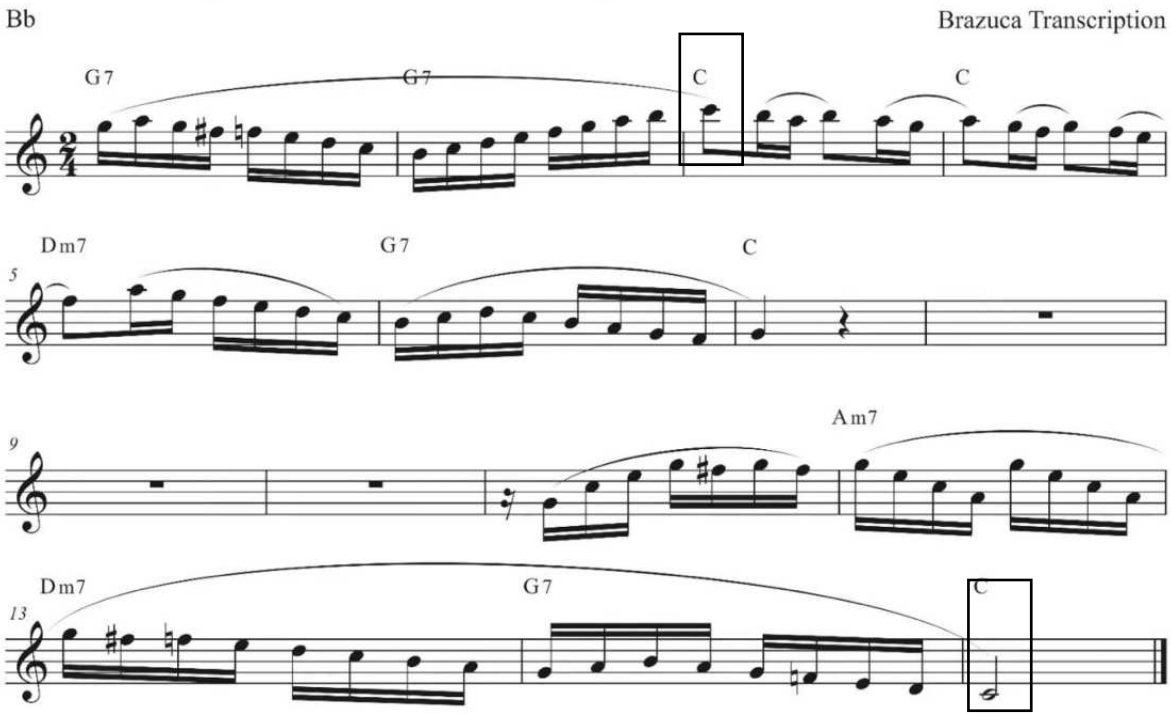


[1] Trato deste assunto em minha dissertação de mestrado (POSSETTE, 2021).
[2] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3dceo2nDgMI . Acesso em 23 fev. 2026.
[3] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-PG0WQwVDNY . Acesso em 27 fev. 2026.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=-PG0WQwVDNY

O pequeno trecho apresentado acima apresenta três ocorrências do repouso melódico na nota tônica do acorde. A seguinte imagem também demonstra duas ocorrências em outro pequeno trecho de improvisação realizada pelo maestro Duda no frevo "Vassourinhas"[4]:

Imagem 2 – Transcrição realizada por Brazuca Transcription de trecho de improvisação realizado pelo maestro Duda na música "Vassourinhas".



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=OnvwfVLer6g&t=22s

A verificação dessas ocorrências aponta para uma contradição e inconsistência entre discurso, pedagogia e prática musical.

A prática da música popular instrumental brasileira é profundamente influenciada pela Berklee College of Music, escola de música norte-americana situada na cidade de Boston. Diversos músicos brasileiros estudaram e ainda estudam nela estabelecendo um tráfego migratório e ponte cultural entre os países. A partir disso, a escola de música popular brasileira também incorporou muito da pedagogia do jazz, que é o repertório marcadamente trabalhado

[4] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OnvwfVLer6g&t=22s . Acesso em 27 fev. 2026.

na Berklee College of Music.

Assim, tendo a percepção das contradições e inconsistências mencionadas, parto do conceito de Habitus (Bourdieu,1989; 2007) e de Habitus Conservatorial (Pereira, 2012), para refletir sobre a presença de um possível Habitus Berkleeano, sobretudo no âmbito da MPIB, marcado principalmente pelas concepções de improvisação, harmonia e técnica.

Este trabalho, em formato de ensaio, tem como objetivo elaborar melhor essa discussão, ainda que de forma incipiente, intentando dar um tratamento teórico para essas inquietações. Como essas contradições são identificadas na intersecção entre o ensino e a prática musical de músicas populares, a conexão entre a Etnomusicologia e a Educação Musical se apresenta como um caminho imprescindível para as delimitações conceituais que serão trabalhadas.

Ao questionar as regras que imperam no ensino musical advindas de uma pedagogia hegemônica e dominante sobre a música popular brasileira, este trabalho propõe uma práxis de resistência e aponta caminhos decoloniais, problematizando a dominação da pedagogia que silencia e denunciando o abismo que ainda existe entre o conhecimento institucionalizado e o conhecimento prático.

Trata-se de um trabalho que levanta a problemática como uma tentativa de instigar e provocar, para então refletir sobre o tema e, a partir disso, possivelmente contribuir para as reflexões necessárias e atuais sobre a conexão entre duas áreas do conhecimento imprescindíveis no campo da Música, a Etnomusicologia e a Educação musical. A reflexão se utiliza da pedagogia do conflito (QUEIROZ, 2017) apontando-a como caminho possível na construção da resposta à problemática identificada.

O texto está estruturado da seguinte maneira a partir da introdução: revisão sobre e os conceitos de habitus e habitus conservatorial e delineamento conceitual para se pensar o habitus berkleeano e a pedagogia que silencia; apresentação da pedagogia do conflito como resposta à pedagogia que silencia; e considerações finais onde se aponta os possíveis desdobramentos da reflexão.

O conceito de Habitus Conservatorial: princípios para se pensar o Habitus Berkleeano

Para chegar ao termo Habitus Berkleeano, partimos da compreensão dos significados inerentes ao Habitus a partir do ponto de vista desenvolvido por Pierre Bourdieu (1989; 2007) e de sua transposição para o termo Habitus Conservatorial, trabalhado no campo da Educação Musical por Pereira (2012).

De acordo com Setton (2002, p. 61), o termo Habitus tem sido teorizado há muito tempo dentro das Ciências Humanas, desde a Tradição Escolástica, a partir do termo *Hexis* em Aristóteles, até sua reformulação em Durkheim. Porém, Bourdieu apresenta um ponto de vista original para o termo, resultado da formulação de um problema sociológico:

> Aproveitando-se das reflexões de Panofsky sobre a relação de afinidade entre a arte gótica e o pensamento escolástico, Bourdieu propõe um problema sociológico. Não basta postular a comparabilidade das diferentes esferas do social. É necessário definir as condições, os princípios que tornam essa comparação possível (p. 338). Segundo Bourdieu, Panofsky não se limitou a observar a correspondência entre imagem e ideias de um período, mas afirmou que tal semelhança derivaria, teria seu princípio, em uma educação (socialização) sistemática apropriada de maneira inconsciente e difusa. Segundo as palavras do autor, as semelhanças "têm seu princípio na instituição escolar, investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu habitus (Setton, 2002, p. 61-62).

Portanto, o habitus é uma estrutura definida a partir de esquemas construídos consciente e inconscientemente no indivíduo, condicionada à socialização à qual está submetido. Ele se define a partir de determinadas condições socioculturais, é "história incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal" (Bourdieu, 2009, p. 93), "construído a partir de relações de interdependência entre instituições de socialização (família, escola, mídia)" (Setton, 2002, p. 60). Porém, além dessas condições exteriores impostas, o indivíduo também atua através de sua subjetividade, colocando a interioridade em ação tanto quanto a exterioridade. Por isso, "estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o habitus é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais" (BOURDIEU, 2007a, p. 164). Bourdieu entende habitus como

> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983b, p. 65).

Sendo o habitus algo que está situado na intersecção entre indivíduo e sociedade, já que há uma relação de interdependência entre as instituições de socialização, ele se torna "um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos" (Setton, 2002, p. 61). Sendo assim, ele se torna uma ferramenta para compreensão do que molda os gostos, os comportamentos e as interpretações do mundo a um nível micro e macro.

Tendo compreendido a noção de Habitus e Campo em Bourdieu, Pereira propôs uma transposição dessa metodologia de análise sociológica para o campo da Educação Musical através do termo Habitus Conservatorial. O conceito cunhado pelo autor está ancorado em análises de documentos curriculares e na história das instituições de ensino de música. Possui, portanto, uma base histórica e documental (Pereira, 2012, p. 133). Ele o compreende "não como um bloco monolítico de práticas que são reproduzidas e conservadas indistintamente através do tempo, mas como disposições incorporadas que funcionam como matrizes de ações e percepções; durável, mas não estático" (Pereira, 2012, p. 134). Portanto, é fundamental compreender um caráter de fluidez que necessariamente ocorre quando se trata do Habitus, o que significa que ele está presente em diferentes medidas, de acordo com a atuação do indivíduo sobre a sociedade também. Isso é importante para pensarmos a influência do jazz não como algo que vem de cima para baixo apenas. Como já sugerido anteriormente, há uma ponte culturalmente estabelecida entre Brasil e Estados Unidos, que permite um fluxo em uma via de mão dupla.

> O habitus conservatorial seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim as instituições de ensino musical - como resultado da história iniciada pelos conservatórios - podem ser entendidas como opus operatum: campo de disputas que tem no habitus conservatorial o seu modus operandi (Pereira, 2012, p. 135).

Sendo assim, o habitus conservatorial é pensado a partir da atuação dos conservatórios enquanto instituições de ensino de música no Brasil. Essa afirmação do autor nos ajuda a compreender que o Habitus Berkleeano também se circunscreve no campo artístico musical, mas é fundamentalmente transposto para o campo educativo, sobretudo no que se refere ao estudo de música popular, já que os limites do que se entende como “música popular” nos currículos e nas realidades das instituições de ensino, geralmente se refere a repertórios como jazz, bossa nossa, choro. Ou seja, ainda impera uma prevalência da música que é escrita em alguma medida.

"O habitus conservatorial acaba por inculcar um senso prático 'correto' a ser seguido no meio musical" (Pereira, 2012, p. 136), portanto, a compreensão do habitus berkleeano é crucial para desvelar as noções de valor, de certo e errado, permitido e proibido, dito e silenciado, no campo da prática da MPIB.

Neste ponto, é importante fazer uma diferenciação entre a MPIB e as diversas músicas de tradições populares brasileiras, sobretudo as transmitidas oralmente. À MPIB, atribui-se um

status de rebuscamento e complexidade, ou seja, existe a noção de "boa música" a ela atrelada no senso comum, sendo este um repertório cada vez mais legitimado nos currículos das instituições de ensino. Isso possivelmente se deve ao fato de que houve um deslocamento do eixo hegemônico da Europa para os Estados Unidos a partir do século XX, fato que corroborou com a ascensão do jazz norte-americano como modelo de música instrumental divulgado pelo mundo, sobretudo pela América Latina. Por isso, trataremos a MPIB não apenas como música popular, mas como dominante em alguma medida. Assim,

> A ideologia musical incorporada como habitus conservatorial determina o gosto legítimo, próximo ao dos grupos dominantes; e o gosto ilegítimo – próximo ao gosto popular. Isto está relacionado diretamente ao conceito de ―boa música‖ e, portanto, torna-se basilar na seleção da música que conta como conhecimento legítimo (Pereira, 2012, p. 142).

Pereira constrói o conceito de habitus conservatorial, sobretudo ao analisar os currículos dos cursos de licenciatura em música no Brasil, a partir do arcabouço teórico trabalho por Pierre Bourdieu relativos ao habitus e ao campo.

Embora Pereira recorte o campo relativo aos currículos dos cursos de licenciatura em música no Brasil, pode-se pensar que o habitus conservatorial não se circunscreve apenas nele, uma vez que essas forças atuam também em outros espaços de formação, formais e não formais, tais como em festivais, oficinas e workshops de música por exemplo, bem como no âmbito da prática musical em si.

Além disso, pode-se considerar algumas variações do conceito, sobretudo levando em conta o deslocamento do eixo hegemônico da Europa para os Estados Unidos, já que o autor reconhece que

> O habitus conservatorial seria uma força que luta para impor uma única escala de legitimidade cultural. Apesar de ser amplamente aceita, não quer dizer que seja a única. Pode-se dizer, entretanto, que sua atuação é bastante ampla, não se restringindo apenas ao espaço das instituições de ensino musical. Insistimos na afirmação de que o habitus conservatorial está presente – de maneira diferenciada, é verdade – na concepção de música forjada no senso comum, e, apesar de não ser unânime é, sem dúvida, muito forte (Pereira, 2012, p. 144).

Portanto, o repertório do jazz norte-americano passou a influenciar profundamente as práticas das músicas populares brasileiras, principalmente à chamada instrumental (conhecida também como jazz brasileiro, termo que se torna sintomático dessa relação). Desde então, a ideia de conservatório, ou seja, espaço de formação musical associado ao repertório erudito

europeu, passa a ser deslocada para o espaço de formação musical de jazz por excelência na mentalidade dos músicos brasileiros: a Berklee College of Music. Assim, "o jazz americano tem fornecido bases importantes para a prática profissional da música popular, fazendo com que métodos concebidos para o ensino desse gênero musical sejam importados como modelos para o ensino institucionalizado da música popular no Brasil" (Queiroz, 2017 ? p. 104). Portanto, é possível transpor a concepção de Habitus Conservatorial para o que estou chamando de Habitus Berkleeano.

Nesse sentido, é fundamental lembrar do CLAM (Centro Livre de Aprendizagem Musical) como uma das escolas mais emblemáticas de música popular instituídas no Brasil, especificamente em São Paulo. A escola, fruto da iniciativa dos músicos do Zimbo Trio, desempenhou um papel de formação no âmbito da MPIB importantíssimo, tendo influenciado mais de uma geração de músicos atuantes nesse cenário.

Não pretendo adentrar com profundidade ao tema relacionado ao CLAM como escola de música popular brasileira, embora considere de extrema importância para essa discussão, apenas constatar a presença do habitus berkleeano na formação musical no Brasil e este fundamentalmente como um dos pilares pedagógicos responsáveis pela pedagogia que silencia.

Pedagogia do conflito como oposição à pedagogia que silencia

Tendo compreendido a existência de uma pedagogia que silencia no âmbito prático e pedagógico sobretudo no cenário da MPIB, proponho o que Queiroz tem chamado de “pedagogia do conflito” (2017) como alternativa ao silenciamento. Neste ponto, o a discussão se aproxima da área da Educação Musical, tendo em vista que diz respeito ao modo como a MPIB é ensinada atualmente.

Luis Ricardo Queiroz usa como ponto de partida para definir a pedagogia do conflito a interculturalidade na educação musical. O autor entende que o educador musical deve assumir como

> perspectivas ideóloga e epistemológica a busca por uma educação musical que reconheça a diversidade e promova a interculturalidade, com a consciência de que tal conquista, no mundo atual, passa fundamentalmente pela vinculação dos educadores musicais a uma pedagogia do conflito (Queiroz, 2017, p. 100-101).

Por isso, a interculturalidade se configura “como uma importante ferramenta para o reconhecimento e, mais que isso, a erradicação de epistemicídios que marcaram, e ainda

marcam, a inserção da música no âmbito da sociedade e, consequentemente, sustentam pilares importantes da formação institucional em música no Brasil" (Ibidem, p. 101). A inserção da música na sociedade, levando em consideração as formas de socialização do sujeito e sua atuação no mundo a partir do habitus, consequentemente impacta o âmbito da formação em música nas diversas instituições de ensino. Isso quer dizer que os modos de compreensão da música são reforçados em uma dinâmica cíclica a partir do senso comum que afeta o ensino institucionalizado e vice-versa.

Na perspectiva trabalhada pela pedagogia do conflito, não se trata de desconsiderar as práticas e epistemologias entendidas como dominantes, mas de colocá-las em confronto com tantas outras existentes, diminuindo assim as assimetrias e hierarquias existentes entre elas. Dar voz a uma prática subalterna não significa silenciar as demais, mas simplesmente garantir uma existência múltipla e diversa de formas de ensinar, aprender, compreender e sentir. Através da pedagogia do conflito, compreende-se que este é necessário para o diálogo, portanto, para a interculturalidade crítica. Sem isso, "tenderemos a cair na hegemonia plantada por formas de pensamento e estratégias de ação dominantes" (Queiroz, 2017, p. 111). Assim,

> o 'conflito' é necessário, pois ele é um resultado esperado quando se coloca em contato, e claro, em 'confronto', diferentes culturas. É no confronto do diálogo e no conflito da interação que, de fato, é possível construir perspectivas compartilhadas em que os diferentes sujeitos possam fazer soar suas vozes (Queiroz, 2017, p. 111).

Garantir que os “sujeitos possam fazer soar suas vozes” é papel fundamental do educador musical. E, através dessa perspectiva, é necessariamente por meio do conflito que isso se torna possível. E a escolha do termo conflito é precisa pois evoca uma atitude de resistência, porém não se refere a modos de violência, opressão, epistemicídios ou estabelecimento de inimigos simbólicos. Ao contrário, refere-se à possibilidade de minimizar as assimetrias e as relações de poder que permeiam as práticas institucionalizadas de ensino de música, justamente para combater as formas de violência.

Nesse sentido, o papel do educador musical é "lutar contra os males sociais e combater os epistemicídios musicais que, pelas mortes simbólicas, são indutores e promotores de diversas outras matanças. Ao matar formas de pensar, formas de sentir, formas de ser e estar no mundo, formas de fazer e sentir músicas, se assassina sujeitos" (Queiroz, 2017, p. 107). Se a pedagogia do conflito é a ferramenta através da qual se torna possível garantir todas essas formas de existência que garantem a vida e a humanização dos sujeitos, ela deve servir de base para a formação musical em qualquer âmbito.

Práticas de resistência dentre as quais se insere a pedagogia do conflito dialogam diretamente com uma Educação Musical Humanizadora (Freire, 2005; Kater, 2004; Penna et. al, 2012). A ideia de humanização em Paulo Freire está atrelada à vocação de todo ser humano e o sujeito, "enquanto humano, e não 'coisa', opina, diverge, dialoga e não emudece, participa" (Galon et. al., 2013, n.p). Nessa perspectiva, o silenciamento potencializa a própria desumanização. Por isso, o educador musical

> na prática educativa, não recebe ou derrama "bancáriamente" as informações, tendo sua alteridade negada ou negando a dos demais, mas falamos de quem, em coletividade com outros, constrói os processos educativos, por meio de "mútua fecundidade criadora" (Dussel, 2005 apud Galon et. al., 2013, n.p.)

Transpondo o conceito de humanização ao campo da Educação Musical, alguns autores desenvolvem reflexões e propostas de ensino que se articulam a uma Educação Musical Humanizadora. Para Koellreutter o humano é o objetivo primordial da educação musical. Ele defende que o ensino de música deve ser realizado em um ambiente em que o ser humano fosse compreendido em sua totalidade, com suas diferentes formas de resolver problemas e estilos de aprendizagens (BRITO, 2011). Em consonância, Carlos Kater (2004, p. 46) defende que nós enquanto educadoras e educadores musicais, "temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música". E o aprimoramento humano é corroborado pela atitude contrária ao silenciamento, visando um ensino intercultural e crítico que acolhe a diversidade de saberes e práticas. Para Penna, é necessário um equilíbrio entre as "funções essencialistas – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico- profissionalizante da linguagem e do fazer artístico - e as contextualistas – que priorizam a formação global do indivíduo enfocando aspectos psicológicos ou sociais" (PENNA et al, 2012, p.66). Sendo assim, para o processo de humanização, é necessário não somente dar voz, mas também dar ouvidos.

Sendo assim, a pedagogia do conflito se apresenta como uma ferramenta imprescindível para a efetivação de uma educação musical humanizadora, contra os diversos tipos de violências, epistemicídios e apagamentos e em resposta aos silenciamentos que ainda ocorrem no ensino de música institucionalizado.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo elaborar uma discussão a respeito da percepção da existência de uma pedagogia que silencia no campo da prática da MPIB e do ensino desse repertório. Para isso, partiu-se do conceito de habitus em Bourdieu e de sua transposição para o campo da Educação Musical pelo pesquisador Pereira, que propôs o termo Habitus Conservatorial, para então sugerir a existência de um Habitus Berkleeano na MPIB.

O Habitus Berkleeano funciona como uma estrutura organizada no contexto da colonialidade no Brasil, no cenário que emergiu sobretudo na segunda metade do século XX e permanece atual, cujo centro hegemônico se encontra nos Estados Unidos. Sendo assim, ele molda as concepções e regras que imperam principalmente sobre o ensino do repertório da MPIB, já que há uma contradição entre o que se ensina e o que se pratica.

A contradição destacada neste trabalho se encontra principalmente na lógica de improvisação, cujo ensino prega o tratamento evitativo do repouso nas notas tônicas de acordes, o que denotaria uma neutralização harmônica supostamente indesejada, caráter que também aparece no âmbito harmônico. No entanto, se percebe na prática a presença reiterada de acordes e sonoridades triádicas, inclusive na improvisação, e o repouso nas notas tônicas com bastante frequência, o que faz cair por terra a regra teorizada.

Embora esse trabalho tenha surgido a partir dessa contradição, não teve o foco em aprofundar sua análise, o que deixa em aberto alguns caminhos para o aprofundamento do tema. Uma das possibilidades de desdobramento da pesquisa é a realização de coleta de dados mais aprofundada do discurso propagado na prática de ensino e o confronto desses dados com análises musicais para um tratamento empírico da problemática levantada. Destaco também que possivelmente existem outras contradições a serem identificadas e discutidas. Este trabalho teve como objeto apenas o levantamento da problemática ao identificar a existência do habitus berkleeano, e a discussão amparada por teorias da Etnomusicologia e da Educação Musical.

É justamente nas contradições que se percebe a presença do habitus berkleeano nas concepções pedagógicas da MPIB, que afinal, são pedagogias que silenciam. Como alternativa a elas, o trabalho propõe a pedagogia do conflito como ferramenta não apenas possível, mas necessária, para começarmos a refletir sobre a escola de música popular instrumental brasileira que se almeja, uma escola que se descole das concepções pedagógicas advindas da pedagogia do jazz e comece a formular a sua própria a partir das diversas realidades e tradições populares locais.

Referências

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo; Porto Alegre: Edusp; Zouk, 2007. a.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. b.

BRITO, T. A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical.** 2a edição. São Paulo. Editora Peirópolis, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

GALON, M; AMENT, M. B; DUTRA, P; SEVERINO, N. B.; JOLY, I. Z. L. Por uma educação musical humanizadora. In: **XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, 23., 2013, Natal. *Anais*... Natal: ANPPOM, 2013. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2013/2045/public/2045-6845-1-PB.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, p. 43-51, mar, 2004.

PENNA, M; BARROS, O. R. N; MELLO, M .R. Educação Musical como função social: qualquer prática vale? In: **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan/jun. 2012.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

POSSETTE, A. M. **Pianistas paulistas: paradigmas musicais e extramusicais.** 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

POSSETTE, A. M. **Piano popular paulista: sotaques musicais.** 2025. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

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, 2017.

QUEIROZ, L. R. S. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. In: **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em *Pierre Bourdieu*: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000200005.