

Entre a escola e o talento: gênese das disposições discentes da Emesp

[*Between school and talent: the genesis of Emesp students' dispositions*]

Victor Alves de Abreu¹

Marcia Cristina Consolim²

RESUMO • O artigo investiga a gênese das disposições musicais/profissionais dos estudantes do 4º ciclo da Escola de Música do Estado de São Paulo – Emesp Tom Jobim, durante os anos de 2020 e 2021, e relaciona as trajetórias dos alunos às preferências estéticas e percursos profissionais no campo musical. O estudo analisa tanto o papel da escola no cenário da educação musical em São Paulo quanto o perfil social dos alunos. Os resultados mostram que, a despeito da postura democratizante da escola, a “ideologia do dom” – central no campo artístico-musical – é reproduzida pela instituição e incorporada pelos estudantes analisados, independentemente de sua origem social. Constatou-se, também, que a posição social dos alunos está associada às aspirações profissionais dominantes e dominadas. • **PALAVRAS-CHAVE** • Ideologia do dom; educação musical; Emesp Tom Jobim.

• **ABSTRACT** • The article investigates the genesis of the musical and professional dispositions of students in the 4th cycle of Emesp – São Paulo State Music School Tom Jobim, during the years 2020 and 2021, and relates the students' trajectories to their aesthetic preferences and professional paths within the musical field. The study examines both the role of the school within the landscape of music education in São Paulo and the social background of its students. The findings show that, despite the school's democratizing stance, the “ideology of talent” – a central notion in the artistic-musical field – is reproduced by the institution and internalized by the students analyzed, regardless of their social origin. It was also found that the students' social position is associated with dominant and subordinate professional aspirations. • **KEYWORDS** • Ideology of talent; music education; Emesp Tom Jobim.

Recebido em 12 de junho de 2025

Aprovado em 25 de agosto de 2025

Editores responsáveis: Ana Paula Simioni, Dulcilia Helena Schroeder Buitoni e Marcos Antonio de Moraes

ABREU, Victor Alves de; CONSOLIM, Marcia Cristina. Entre a escola e o talento: gênese das disposições discentes da Emesp. *Rev. Inst. Estud. Bras.* (São Paulo), n. 92, 2025, e10763.



Seção: Artigo

DOI: 10.11606/2316901X.n92.2025.e10763

1 Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, São Paulo, SP, Brasil).

2 Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, São Paulo, SP, Brasil).

Este artigo propõe investigar a posição pedagógica da Escola de Música do Estado de São Paulo – Emesp Tom Jobim e as disposições estéticas e vocacionais dos alunos³. Considerando que o campo das escolas de música apresenta diversidade relativa em São Paulo, o propósito é mostrar que essa posição é específica e se diferencia das demais escolas por ter rígido processo seletivo conforme perdura a formação e, consequentemente, a profissionalização. Ao mesmo tempo, também se pretende mostrar que a diversidade social dos alunos se reflete em suas preferências e escolhas dentro do espaço escolar. Desse modo, a hipótese é a de que há homologia entre *habitus* e campo e, além disso, uma divisão do trabalho simbólico entre os socialmente dominantes e os dominados (BOURDIEU, 1989)⁴.

Para isso, procedeu-se a uma análise documental da trajetória institucional desde a sua fundação, identificando os projetos e as relações com o poder mantidas pelos fundadores, bem como se levantaram as fontes necessárias à construção das trajetórias dos alunos do 4º ciclo de formação da escola, isto é, o ciclo referente à *especialização profissional*. Analisar essa etapa de formação não foi aleatório, uma vez que nesse nível de estudos observam-se com maior clareza os efeitos da *illusio* compartilhada entre os alunos – há anos perseguindo estudos especializados na escola e em vias de fazer opção pela música como profissão. Assim, no primeiro tópico, tratamos da trajetória da instituição e definimos os critérios segundo os quais se estabelece sua legitimidade. Em seguida, apresentamos uma análise do curso escolhido e das questões metodológicas envolvidas no recorte. Finalmente, analisamos as trajetórias com o objetivo de associar, segundo nossa hipótese, as preferências dos alunos à sua posição social de origem.

3 Esse projeto obteve o apoio da Fapesp (2020/04649-5)

4 Vale ressaltar que tais resultados foram obtidos segundo o modelo de um “estudo de caso”, tendo em vista sua capacidade de preservar determinadas características fundamentais da vida social e ainda retirar das propriedades genéricas do grupo um exemplo prático de sua estrutura (YIN, 2001; BECKER, 1993).

O PROJETO DE UMA “ESCOLA LIVRE”

Fundada em 1989, a Emesp Tom Jobim até hoje é referência de ensino no Brasil e na América Latina. Até o ano de 2020, a escola possuía 1.606 alunos em seu corpo discente, distribuídos em mais de 90 cursos de formações profissional ou livre, populares ou eruditos⁵. Essa diversidade e quantidade de cursos ofertados, como comenta César Callegari, o secretário adjunto da Secretaria Estadual de Cultura do Estado de São Paulo à época de sua fundação, aponta para a consolidação da “formação cultural” como o “eixo estratégico” da secretaria⁶. O projeto inicial da escola propunha uma instituição voltada não só à promoção do ensino musical, mas também à incorporação dos diversos corpos estáveis da cultura do estado (a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, a Orquestra Jazz Sinfônica, a Orquestra Sinfônica Jovem e a Banda Sinfônica do Estado de São Paulo). Nascia então a “Universidade Livre de Música”, denominação que, nas palavras de Callegari, articulava “universalidade” e “diversidade”: “o termo universidade dava mais ligação com a ideia da universalidade da música, as várias formas da expressão musical e todas elas de alguma maneira amarradas dentro de uma perspectiva de formação”. Corroborando essa afirmação, em entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo*, o antigo secretário de cultura Fernando Moraes comenta que a escola era uma ideia inovadora e original em relação ao que existia “no exterior” e “principalmente na Europa”, algo não só “voltado para a música *stricto sensu*”, mas sim orientado a “explorar sua relação com outras atividades culturais” (CALADO, 1989, p. 5). Moraes comenta ainda que a instituição a se criar na época seria “uma universidade porque estaria baseada na relação universal da música com outras áreas” e seria livre “porque não vai se prender aos currículos e programas tradicionais de outras universidades” (CALADO, 1989, p. 5). Observa-se, pois, desde o período de fundação, uma tensão entre, de um lado, o projeto de formação de uma cultura geral e indiferente às hierarquias próprias ao campo musical e, por outro lado, a constituição progressiva de uma estrutura de cursos especializada e de um corpo docente e discente afinado com as regras do campo musical.

A criação de uma escola inovadora passava sobretudo pela construção de um currículo igualmente inovador, como lembra o compositor Arrigo Barnabé⁷, escalado para colaborar na idealização da escola. Segundo Barnabé, Callegari tinha em mente o que se passava culturalmente em Cuba, isto é, uma formação em música erudita e popular unificada. Entretanto, o primeiro currículo idealizado, concebido a pedido de Barnabé ao maestro Aylton Escobar, foi no sentido contrário à concepção inicial. O maestro criara um projeto “igual ao currículo do conservatório musical do Brooklin”

5 Informação fornecida pela própria Emesp via e-mail a nosso pedido.

6 Entrevista concedida por César Callegari, em dezembro de 2020, em São Paulo, a Victor Alves de Abreu. A partir desse ponto, todas as citações de suas falas se referem a essa entrevista.

7 Entrevista concedida por Arrigo Barnabé a Victor Alves de Abreu e Marcia Consolim, em São Paulo, em 2020. A partir desse ponto, todas as citações de suas falas se referem a essa entrevista.

e ignorara totalmente a “música popular”⁸. Foi preciso reformular esse projeto, empreendimento designado ao pianista Amilton Godoy – também fundador de uma das primeiras escolas de música popular do país, o Centro Livre de Aprendizagem Musical (Clam) –, ao educador Ricardo Breim e ao músico Hélio Ziskind⁹.

Portanto, o grupo mobilizado na consolidação do currículo inovador “vencera” em um primeiro momento aquele que tinha a pretensão “erudita”, mais cara às hierarquias tradicionais do campo artístico, indicando uma mudança estética e política, visto que enfatizava uma mistura entre gêneros musicais “nobres” e “populares”, ao mesmo tempo que apontava para a função social “revolucionária” da arte, marcada pela democratização do ensino de música no estado de São Paulo¹⁰. A tensão entre a pretensão “erudita” e a orientação “revolucionária” tornou-se fundamental para caracterizar a posição da instituição tanto no período de fundação até os dias atuais. Desde o início do funcionamento da escola, não foi possível a unificação dos gêneros “populares” e “eruditos” apesar do projeto do grupo “revolucionário”, sintetizado por Paulo Braga, segundo o qual “não se pode separar rigidamente os gêneros ‘popular’ e ‘erudito’”. Ao ser perguntado acerca da divisão entre as duas áreas, Braga afirma que, apesar de o primeiro ciclo (ofertado pela escola às crianças) compreender apenas habilitações de instrumentos eruditos com “professores especialistas em música erudita”, as práticas coletivas seriam com professores com “experiência em música popular”. No segundo e terceiro ciclos, a divisão é operada com a preocupação de sempre disponibilizar disciplinas “com todo mundo na mesma classe”. “Harmonia” e “escritura” são disciplinas que ficam em classes separadas, enquanto o restante das matérias de apoio deve ser junto. Nas palavras de Braga, há um “intercâmbio entre as informações que tem o cuidado estilístico e sonoro mais aprofundado na música erudita e a coisa mais criativa da música popular”¹¹.

É justamente na relação entre o popular e o erudito que, segundo a hipótese desse projeto, se estrutura a ambiguidade fundamental e a dupla função da instituição: a tensão entre moldes “conservatoriais/eruditos” de ensino e a democratização do ensino musical através da ruptura com aquela hierarquia.

8 Barnabé é enfático ao comentar o caso: “E aí eu chamei o Aylton pra fazer esse trabalho [...] [mas] ele se revelou contrário [ao projeto original], [...] durante o processo de construir a grade curricular para essa escola. Ele, junto com aquele – esqueci o nome dele –, o cara que dirigia o conservatório do Brooklin, eles montaram uma grade, e o Ailton inclusive queria mudar o nome de Tom Jobim para Camargo Guarnieri. Quando eles falaram isso, o César não quis na hora, [...] não gostou da grade, não gostou do que o Ailton havia feito, e ele falou: ‘ó Arrigo, se vira aí e constrói uma grade que o Tom Jobim precisa assinar isso’”.

9 Ricardo Breim (1952), atualmente dono da escola Espaço Musical (SP), foi tecladista e arranjador de diversos grupos, como o grupo Rumo e o Quintaessência – bandas vinculadas ao chamado movimento da “Vanguarda Paulista” dos anos 1990. Hélio Ziskind (1955) foi músico do grupo Rumo, bem como reconhecido compositor de músicas infantis, tendo produzidos as músicas das séries *Castelo Ra Tim Bum* e *Cócóricó* (DICIONÁRIO..., s. d.).

10 A “democratização”, nesse caso, significava expandir seu recrutamento visando à inclusão das camadas populares. Sobre essa questão, ver Passeron (2013), que discute as diferentes noções que o termo “democratização” foi sendo empregado a partir dos anos 1950.

11 Entrevista concedida por Paulo Braga, em São Paulo, em 2020, a Victor Alves de Abreu. A partir desse ponto, todas as citações de suas falas se referem a essa entrevista.

Para isso, reconstruímos a posição pedagógica da instituição no conjunto das escolas de música de São Paulo que seriam igualmente públicas e de alto prestígio artístico/educacional, como a Escola Municipal de Música (EMMSP) e o Conservatório de Tatuí¹². Como são escolas públicas, o ensino por elas oferecido não apresentaria em princípio obstáculos propriamente econômicos de ingresso, tornando-as abertas à diversidade de posições sociais.

A representação das escolas como espaços de excelência pode ser observada em vários documentos institucionais, como a “lista de cursos e habilitações”, o “regimento interno da escola”, o “manual do aluno”, as “pesquisas” promovidas pelas próprias escolas e, por fim, os “editais” de seus vestibulares e concursos. A partir da análise desse conjunto documental, três aspectos institucionais permitem diferenciar essas três escolas: o “formato de curso”, a postura “filantrópica” das instituições, e o “talento” como atributo discente ideal.

FORMATO DE CURSO

Em relação ao “formato de curso”, observa-se uma diferença importante entre essas instituições que permite contrastar suas respectivas funções sociais. Para facilitar a exposição dos dados, condensamos na Tabela 1 a relação entre instituições, cursos e suas respectivas durações. Os dados da Emesp com um asterisco (*) indicam que a duração em anos do curso é relativa à soma de seus ciclos. Por exemplo, o curso de vibrafone tem oito anos de duração, o que equivale à soma dos três anos de formação do 2º ciclo com os três anos do 3º ciclo, mais os dois anos do 4º ciclo. Já o curso de clarinete, por exemplo, possui o total oito anos de formação na área popular e 11 anos na área erudita, pois, uma vez que 1º ciclo compreende somente cursos da área erudita, os de instrumentos ofertados – tal como o clarinete – têm mais três anos de formação. Dado o fato de que as escolas não oferecem os mesmos cursos, mesmo considerando apenas os de formação, relacionamos apenas os de instrumento nas três instituições¹³.

12 A análise comparou as três principais escolas públicas de música do estado, com base em sua relevância no ensino musical, corroborada por uma pesquisa da própria Emesp com 1.377 pessoas (DATACENSO, 2017, p. 12). A Emesp foi a mais lembrada (78,9%), seguida pela EMMSP (57,2%), Projeto Guri (11,1%), Souza Lima (8,8%) e Conservatório de Tatuí (6,4%) (DATACENSO, 2017, p. 12-22). Como o Projeto Guri é voltado ao público infantil e a escola Souza Lima é particular, foram selecionadas a EMMSP e o Conservatório de Tatuí – as mais antigas do estado, fundadas, respectivamente, em 1969 e 1951, tendo maior tradição na formação musical ortodoxa.

13 Todas as informações aqui apresentadas foram retiradas dos sites das respectivas instituições: Tatuí (s. d.), Emesp (s. d.), EMMSP (s. d.).

Conservatório de Tatuí		Emesp		EMMSP	
Popular		Popular		Popular	
Curso	Duração	Curso	Duração	Curso	Duração
Baixo acústico (MPB/Jazz)	7 anos	Acordeão	8 anos*	-	-
Baixo elétrico (MPB/Jazz)	7 anos	Bandolim	8 anos*	-	-
Bandolim (choro)	6 anos	Bateria	8 anos*	-	-
Bateria (MPB/Jazz)	7 anos	Canto	8 anos*	-	-
Canto (MPB/Jazz)	5 anos	Cavaquinho	8 anos*	-	-
Cavaquinho (choro)	6 anos	Clarinete	8 anos*	-	-
Clarinete (MPB/Jazz)	7 anos	Contrabaixo acústico	8 anos*	-	-
Flauta transversal (choro)	5 anos	Contrabaixo elétrico	8 anos*	-	-
Flauta transversal (MPB/Jazz)	7 anos	Flauta transversal	8 anos*	-	-
Guitarra (MPB/Jazz)	7 anos	Guitarra	8 anos*	-	-
Percussão (choro)	6 anos	Percussão	8 anos*	-	-
Percussão (MPB/Jazz)	7 anos	Piano	8 anos*	-	-
Piano (MPB/Jazz)	7 anos	Saxofone	8 anos*	-	-
Saxofone (MPB/Jazz)	7 anos	Trombone	8 anos*	-	-
Trombone (MPB/Jazz)	7 anos	Trompete	8 anos*	-	-
Trompete (MPB/Jazz)	7 anos	Vibrafone	8 anos*	-	-
Violão (choro)	5 anos	Viola caipira	8 anos*	-	-
Violão (MPB/Jazz)	7 anos	Violão	8 anos*	-	-
-	-	Violão de sete cordas	8 anos*	-	-

Tabela 1 – Cursos de instrumentos e duração (popular) – 2020-2021. Fonte: elaboração própria

* A duração é relativa à soma dos ciclos do curso.

Na Tabela 2, os dados com dois asteriscos (**) indicam que o curso compreende outro núcleo de formação (Música Antiga) que não necessariamente apresenta continuidade com os ciclos de formação anteriores e, portanto, podem ser considerados isoladamente. Por fim, em relação aos dados do Conservatório de Tatuí, os que apresentam três asteriscos (***) indicam que o tempo de duração do curso integral compreende também o de preparação específico que o precede. A exemplo do curso de violoncelo, que, assim como os outros que possuem esse curso preparatório, tem um ano a mais na formação.

Conservatório de Tatuí		Emesp		EMMSP	
Erudito		Erudito		Erudito	
Curso	Duração	Curso	Duração	Curso	Duração
Canto lírico	7 anos	Canto	8 anos*	Canto	6 anos
Clarinete	7 anos	Canto barroco	4 anos**	Clarineteta	6 anos
Contrabaixo	8 anos***	Clarinete	11 anos*	Contrabaixo	7 anos
Cordas dedilhadas	7 anos	Contrabaixo	11 anos*	Fagote	6 anos
Cravo	7 anos	Cordas dedilhadas barrocas	4 anos**	Flauta transversal	7 anos
Baixo contínuo	7 anos	Cravo	4 anos**	Flauta doce	6 anos
Eufônio	7 anos	Eufônio	11 anos*	Harpa	12 anos
Fagote	7 anos	Fagote	11 anos*	Oboé	6 anos
Flauta transversal	7 anos	Flauta doce	11 anos*	Percussão	5 anos
Fortepiano	7 anos	Flauta Transversal	11 anos*	Piano	12 anos
Harpa	9 anos***	Harpa	8 anos*	Saxofone	5 anos
Oboé	7 anos	Oboé	11 anos*	Trombone	6 anos
Percussão sinfônica	7 anos	Oboé barroco	4 anos**	Trompa	6 anos
Piano	9 anos***	Percussão	11 anos*	Trompete	6 anos
Saxofone	7 anos	Piano	11 anos*	Tuba	5 anos
Trombone ou trombone baixo	7 anos	Saxofone	11 anos*	Viola	8 anos
Trompa	7 anos	Traverso	4 anos**	Violão	7 anos
Trompete	7 anos	Trombone	11 anos*	Violino	9 anos

Tuba	7 anos	Trombone baixo	8 anos*	Violoncelo	9 anos
Viola barroca	7 anos	Trompa	II anos*	-	-
Viola gamba	7 anos	Trompete	II anos*	-	-
Viola	8 anos***	Tuba	8 anos*	-	-
Violão	7 anos	Viola	II anos*	-	-
Violino Barroco	7 anos	Violão	II anos*	-	-
Violino	8 anos***	Violino	II anos*	-	-
Violoncelo barroco	7 anos	Violino barroco	4 anos**	-	-
Violoncelo	8 anos***	Violoncelo	II anos*	-	-
-	-	Violoncelo barroco	4 anos**	-	-

Tabela 2 – Cursos de instrumentos e duração (erudito) (2020-2021). Fonte: elaboração própria

* A duração é relativa à soma dos ciclos dos cursos.

** O curso compreende outro núcleo de formação (Música Antiga) que não necessariamente apresenta continuidade com os ciclos de formação anteriores.

*** O tempo de duração do curso integral compreende também o curso de preparação específico que o precede.

Considerando o tempo de duração dos cursos, pareceria à primeira vista que a Emesp é a instituição que apresenta a formação mais longa. Por exemplo, todas as habilitações “populares” de todos os núcleos do Conservatório de Tatuí não chegam a oito anos de formação, ao passo que na Emesp todos os cursos oferecem oito anos de formação. Ainda nesse quesito, se compararmos as habilitações eruditas das três escolas, encontramos diferenças ainda mais específicas. Tirando as formações em Música Antiga da Emesp, somados seus ciclos, grande parte dos cursos têm II anos de formação – com exceção dos cursos de tuba, trombone baixo, harpa e canto, que duram oito anos. Quanto ao Conservatório de Tatuí, os cursos de canto lírico, violão, percussão sinfônica e os relativos às áreas sopro/madeiras, sopro/metais e *performance* histórica têm sete anos de duração. Já os relativos ao núcleo cordas sinfônicas têm oito anos de duração, os de piano e harpa, nove anos. Por fim, a duração dos cursos da EMMSP é a que mais varia: cinco anos para os cursos de percussão, saxofone, tuba; seis para de canto, clarineta, fagote, flauta-doce, oboé, trombone, trompa e trompete; sete para contrabaixo, flauta transversal, violão; oito para viola; nove para violino e o violoncelo; e, por fim, 12 para harpa e piano. Os cursos da

Emesp, no entanto, são organizados por “ciclos”¹⁴. Ou seja, apesar de a formação ser potencialmente maior, somente os alunos que terminam todos os ciclos teriam uma formação em oito anos – havendo a opção de obter um certificado sem a formação completa. Em outros termos, tanto o Conservatório de Tatuí quanto a EMMSP, onde os cursos não são divididos por ciclos, têm um período consideravelmente superior de formação, enquanto a Emesp apresenta um curso mais “flexível”¹⁵. Tal flexibilidade vai ao encontro de uma formação mais rápida e “profissionalizante”, isto é, uma capacitação de curto prazo voltada às oportunidades de carreira menos nobres e arriscadas do mercado. Tal tendência se assemelha às escolas de jazz francesas, estudadas por Coulangeon (1999, p. 64), que oferecem cursos mais “versáteis”, visando à formação de trabalhadores autônomos – “profissionais” da música, no sentido anglo-saxão do termo. Nesse mesmo sentido, pode-se afirmar que a Emesp ocupa no espaço das escolas de música o polo “profissionalizante”, em oposição ao polo “conservatorial”. Por sua vez, a EMMSP e o Conservatório de Tatuí, ainda que também ofereçam formação profissional, colocam mais ênfase no recrutamento de trajetórias e disposições “dilettantes”, orientadas à formação intelectual e livre das necessidades mundanas de reprodução material¹⁶.

POSTURA FILANTRÓPICA

Outro ponto fundamental que se destaca na análise comparada diz respeito à “postura filantrópica”, ou seja, à missão de combater as “desigualdades sociais” através da arte. No “Estatuto” da Santa Marcelina Cultura, instituição que gere a Emesp, declara-se que a escola é uma “associação de direito privado, de natureza confessional, educacional, cultural, beneficente e filantrópica, sem fins econômicos e lucrativos, de caráter educacional, cultural e de assistência social...” (ASSOCIAÇÃO...,

14 Ao contrário das outras instituições, os cursos de formação na Emesp não são contínuos. O 1º ciclo é voltado para crianças de até 13 anos, e somente cursos na área erudita são ofertados por três anos. Já no 2º ciclo, há cursos nas áreas popular e erudita para jovens de até 16 anos com três anos de duração. No 3º ciclo, são ofertadas as mesmas modalidades do 2º para alunos com até 21 anos, também com três anos de duração. Por fim, o 4º ciclo oferece cursos de especialização para alunos sem limite de idade, com dois anos em Prática Instrumental Avançada ou quatro em Música Antiga.

15 Peguemos, por exemplo, as habilitações em contrabaixo erudito: no Conservatório de Tatuí e na EMMSP, o período de formação integral é de oito e sete anos respectivamente. Na Emesp, o período de formação pode chegar a até 11 anos se o aluno começar aos seus 12 anos de idade no 1º ciclo e prosseguir até os seus 23 anos, quando terminaria o 4º ciclo. Portanto, podemos considerar que o formato dos cursos oferecidos pela Emesp é bem mais flexível que o das outras instituições.

16 Em outras palavras, os diferentes perfis de formação das escolas obedecem a lógicas de economia inversas no mundo artístico. A primeira, orientada ao curto prazo, garante um conhecimento útil à manutenção da vida pelo lucro econômico do emprego, enquanto a segunda se baseia na “economia antieconômica da arte pura” (BOURDIEU, 1996, p. 163), que, tendo as condições objetivas de se preservar, entende a formação como um projeto a longo prazo.

2019) – posição reiterada também no artigo 4º¹⁷. Já em relação ao Conservatório de Tatuí, no art. 4º do Estatuto da Abaçaí, que geria o conservatório na época da realização da pesquisa, destaca-se que o “desenvolvimento de práticas e produção cultural” e “ações de inclusão social” são fomentados “como meio de promoção e desenvolvimento econômico e social de combate à pobreza e à promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico” (ABAÇAÍ..., 2017) – além de outras menções a essa postura aparecerem em diversos incisos do artigo 5º.

Ao contrário dessas duas instituições, não há menção no “regimento interno” da EMMSP (PREFEITURA..., 2002) a qualquer função social ou assistencial da escola. O fato de ela não ser gerida por uma OS (organização social), como as outras, talvez explique essa demarcação, uma vez esse tipo de entidade pressupõe a filantropia como condição à gerência de projetos/instituições. Ainda que conste, no *site* do Theatro Municipal (instituição que gere e abriga a escola), que a EMMSP oferece “formação musical” orientada à “profissionalização”¹⁸ e que as atividades são “abertas e gratuitas à comunidade”, tal “comunidade” não parece ser a mesma das demais escolas. Pode-se, portanto, concluir que, entre as três escolas, destaca-se o objetivo de “prover uma profunda e diferenciada formação musical” (COMPLEXO Theatro..., s. d.), sem qualquer menção à sua função social ou emancipatória através do ensino.

TALENTO COMO ATRIBUTO IDEAL

Uma terceira propriedade, qual seja, a valorização do “talento” como atributo ideal do corpo discente das escolas, permite caracterizar essas instituições. Encontramos menções a essa valorização de maneira mais ou menos explícita em seus regimentos: no caso da Emesp, o regimento interno da Santa Marcelina Cultura reitera o compromisso da instituição em “Encontrar, educar e promover pessoas com talentos artísticos musicais” (o artigo 7º, inciso II – ASSOCIAÇÃO..., 2017); no “manual do aluno” consta, nos cursos de aprimoramento e profissionalização musical, que “a Emesp Tom Jobim oferece aulas práticas e teóricas (individuais e/ou coletivas) *“para alunos que demonstram grande potencial artístico/musical* e envolvimento nos estudos de instrumento, canto, composição ou regência” (ASSOCIAÇÃO..., 2019b, p. 18 – grifos nossos). Em seu processo seletivo, indica-se que um dos critérios fundamentais para a seleção dos alunos é a “avaliação da aptidão e potencial dos candidatos para o curso

17 “I - Desenvolver Programas e Projetos culturais, educacionais e sociais, com atendimento à população, com especial atenção à população pobre o carente [...] II- Promover o desenvolver a cultura artística e musical [...] VI - Desenvolver programas e ações de fomento e divulgação de talentos artísticos, de preferência em atendimento às Comunidades pobres e carentes” (ASSOCIAÇÃO..., 2019a).

18 O objetivo da EMMSP “é prover uma profunda e diferenciada formação musical, de modo que os alunos estejam aptos a atuar como instrumentistas ou cantores profissionais em orquestras, coros, grupos camerísticos, na área de correpetição ou na carreira solista [...]. Todas estas são atividades artísticas-pedagógicas abertas e gratuitas à comunidade e voltadas para a difusão da cultura musical do município” (COMPLEXO..., s.d.). Isso é reforçado no artigo 2º de seu “regimento interno”: “Art. 2º - A Escola Municipal de Música é pública e gratuita e se destina à formação de músicos profissionais” (PREFEITURA..., 2002).

em que pretendem ingressar” (ASSOCIAÇÃO..., 2019b, p. 34) “independentemente de terem ou não cursado a Escola nos anos anteriores”, prevalecendo, portanto, o critério de “mérito entre os postulantes” (ASSOCIAÇÃO..., 2019b, p. 20). Em relação à EMMSP, a valorização do “talento” aparece de maneira objetiva em seu *site*, uma vez que se destaca aí a máxima “Compromisso com o Talento” (ASSOCIAÇÃO..., 2019b).

No caso da Emesp, vemos que a crença no talento e sua valorização como atributo discente ideal remontam diretamente à época de sua fundação. Em meados dos anos 1990 – ainda sob o antigo nome de Universidade Livre de Música (ULM) –, artefatos publicitários e jornalísticos, voltados à divulgação da escola, evidenciavam essa valorização, como se observa na Figura 1.

SHOW
CONCERTO
DA UNIVERSIDADE LIVRE DE MÚSICA

OS MESTRES DÃO UM SHOW E FAZEM ESCOLA

São Paulo está ganhando mais um presente: a Universidade Livre de Música, criada pelo Governo de São Paulo. Ela será dedicada ao ensino gratuito da música, nos mais diversos gêneros, para crianças, jovens e adultos. E não precisa de vestibular, só de talento. Tom Jobim será o patrono da Universidade Livre de Música. Vamos comemorar esta iniciativa com um grande show concerto.

Dia 25 de janeiro, no Ginásio do Ibirapuera, às 21 horas. Com Tom Jobim e participação especial de Milton Nascimento e Chico Buarque. Ingressos à venda nas Agências da Nossa Caixa - Nosso Banco e na bilheteria do Ginásio do Ibirapuera. Realização da Secretaria do Estado da Cultura com o apoio cultural da Nossa Caixa - Nosso Banco.

25 DE JANEIRO - GINÁSIO DO IBIRAPUERA - 21 H.

Projeto Cultural
INGRESSOS: A PARTIR DE R\$ 1,00 E NOSSO BANCO
Nossa Caixa - Nosso Banco
COSOSP
Vera Cruz
Secretaria de Cultura
NOVO TEMPO

Figura 1 – Pôster do show inaugural. Fonte: *Folha de S. Paulo* (18 de janeiro de 1990, p. 11)

A Figura 1 representa um pôster promocional, um anúncio acerca do show de inauguração da escola. Já a Figura 2 apresenta um comunicado sobre o processo seletivo para o coral do Estado (administrado na época pela ULM). O pôster da Figura 1 lembra que a escola “será dedicada ao ensino gratuito da música” e que para ingressar na instituição “não precisa de vestibular, *só de talento*”. A mesma noção está explicitada na figura através do “perfil ideal” do aluno, cujas “competências necessárias” exigem, primeiramente, o “talento para música”. O termo reaparece em um comunicado de 1991 acerca da abertura de cursos livres para iniciantes: o professor de saxofone à época, preocupado com a falta de base teórica dos alunos, afirmava que tal deficiência seria “compensada pelo talento natural e a intuição” (FOLHA DE S. PAULO, 1991).

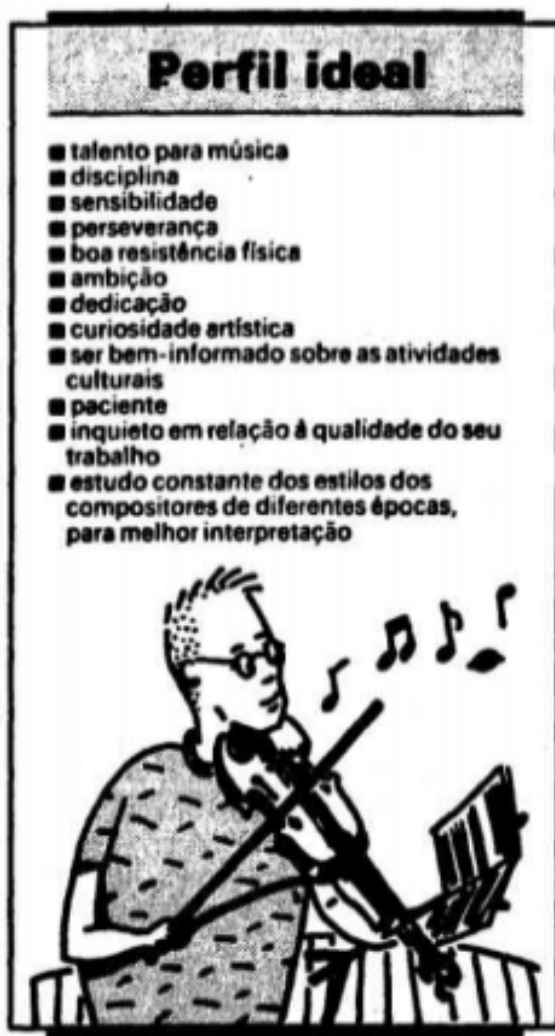


Figura 2 – Perfil ideal. Fonte: Torres (1993)

A ênfase no “talento” como característica ideal dos alunos recrutados pelas escolas toca no ponto essencial das tensões entre o campo musical e o campo pedagógico, que tem impactos sobre as tensões entre essa dupla função da escola e corresponde, segundo nossa hipótese, à disposição dos alunos. Por um lado, o talento pode ser pensado em chave “liberal” – portanto, como distribuído de maneira mais ou menos equitativa ou, no mínimo, indiferente à condição social. Por outro lado, também é um atributo que esconde as possibilidades de se desenvolver ou não o talento supostamente “nato” durante a trajetória anterior ao ingresso na escola de música. Nesse segundo sentido, trata-se de uma característica em contradição com a função social por vezes explicitada – e que pressupõe que caberia às escolas o desenvolvimento desse talento. Finalmente, além da ambiguidade entre talento “inato” e talento “desenvolvido”, a oferta de cursos mais ou menos profissionalizantes segundo as escolas também é um indicador das tensões entre o ingresso mais cedo no mercado de trabalho, por razões materiais, e o ingresso tardio dos alunos que estão livres da profissionalização e podem pensar na formação musical como formação intelectual. Ou seja, seu pendor para a democratização segue uma política de inserção precoce no mercado de trabalho.

Pereira (2014, p. 95) denomina *habitus conservatorial* um sistema de disposições próprio ao campo artístico (e transposto ao campo educacional), o que não só inscreve a cultura erudita como parâmetro legítimo à estruturação de práticas educacionais, mas também atua na legitimação de uma série de crenças fundamentais de perpetuação dessa estrutura. Entre essas crenças, a do “talento” – ou “dom” – assume importância fundamental, uma vez que sua valorização remonta a uma premissa inata e frequentemente compartilhada por músicos e críticos musicais de que os primeiros seriam “seres humanos especiais”, dotados de um atributo natural que se afluaria ou não segundo condições objetivas de vida (SCHROEDER, 2004, p. 109-112). O aluno “talentoso”, isto é, aquele que objetivamente possui as condições de empreendimento na vida musical (BOURDIEU, 2016, p. 133)¹⁹, é tomado de maneira dissimulada como modelo ideal de discente. Portanto, adotando a Emesp como caso empírico, pode-se observar que a dupla interpretação sobre o perfil sociológico dos alunos está associada a um recrutamento cujas disposições e percurso são divergentes.

19 Isso se dá porque, como argumentam Pereira (2012; 2014; 2015) e Schroeder (2004; 2006), concepções arraigadas ao “campo artístico-musical” acabam por estruturar o “campo da educação musical” – e, portanto, segundo as práticas dominantes de ensino estruturadas na tradição erudita e toda sua ortodoxia. Desse modo se estimula a busca por um ideal estético por vezes inalcançável dentre grande parte de seus alunos, uma vez que exige “condições (instrumentos musicais dispendiosos, acesso a concertos etc.)” e “disposições (como, por exemplo, uma dedicação intensa por muitos anos)” que a maior parte não conseguiria alcançar (SCHROEDER 2006, p. 72).

DA POSIÇÃO À VOCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE GRUPOS SEGUNDO A ORIGEM SOCIAL E SUAS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES

A origem social e a construção de grupos de análise

Considerando que a crença no “talento/dom” é central na constituição ideológica da instituição, nossa hipótese é que há uma relação de homologia entre a função social da instituição e as tomadas de posição dos alunos. Sendo assim, analisamos a seguir o corpo discente da escola referente ao 4º ciclo de formação, procurando entender como os alunos percebem sua prática musical, relacionando-as às trajetórias sociais e condições objetivas de vida, e de que maneira incorporam nessas escolhas as noções de talento/dom²⁰. Tendo em vista as características de um estudo de caso, a construção da população da análise era o ponto-chave dessa etapa na medida em que o controle de eventuais variações externas ao grupo fosse controlado, visando não extrapolar os limites da generalização de suas descobertas (EISENHARDT, 1989, p. 536-537). Manteve-se então o número de 71 alunos – que, no ano de 2020, compunham o total discente da Prática Instrumental Avançada – como meta, pois, uma vez que o total de matriculados no 4º ciclo em 2021 era de 161 alunos, 71 representavam aproximadamente a metade dos alunos do universo total (45%). Para entrar em contato com os estudantes, o plano inicial foi pedir que a Emesp enviasse um questionário para os 161 alunos por e-mail, mas, uma vez que apenas 15 responderam, foi necessário solicitar virtualmente aos docentes da instituição o contato de seus alunos relativos ao ciclo proposto. Assim, foi possível construir um universo composto de 67 indivíduos, apenas quatro a menos que a meta inicial. Isso porque o 4º ciclo de formação, na época, distribuía seus cursos em cinco modalidades diferentes: Composição; Regência Coral; Música Antiga; Academia de Ópera; Prática Instrumental Avançada.

A variável mais significativa para a diferenciação dos alunos foi a “origem social”, pois consideramos que essa herança definiu as condições de vida dos alunos e, portanto, sua experiência como estudantes (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Visando à sistematização dos dados para obter classificações mais precisas, elaboramos um sistema de pontuação graduado de 0 a 12 pontos, atribuídos segundo a “categoria socioprofissional do pai e da mãe”, a “formação superior do pai e da mãe”, bem como o tipo de “instituição” (pública ou privada), a fim de explorar a estrutura dos capitais acumulados das famílias. Com base no arranjo das categorias profissionais de Ribeiro e Lago (2000), as ocupações profissionais dos pais foram categorizadas e relacionadas às respectivas universidades cursadas, construindo-se em seguida três grupos principais segundo o *score* atingido: “origem social dominante”; “origem social média” e “origem social dominada”²¹. Classificamos, então, as ocupações do pai e da mãe e, em seguida, agrupamos os alunos: primeiramente, no grupo “dominante”, as categorias socioprofissionais “dirigente”, com peso de 4 pontos, e “intelectual”, com peso de 3,5 pontos; em seguida, no grupo de tipo “médio”, as categorias “pequena burguesia”, com 3 pontos, e categoria “média”, com 2,5 pontos; por fim, no grupo “dominado”, a categoria “proletariado secundário”, com 2 pontos, a

20 Todos os procedimentos empregados na pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

21 A partir de agora, os grupos serão referidos segundo as abreviações “OD” para “origem dominante”, “OM” para “origem média” e “Od” para “origem dominada”.

categoria “proletariado terciário”, com 1,5 pontos, e a categoria “subproletariado”, com 1 ponto. Vale ressaltar que os critérios de peso para cada categoria seguiram uma lógica hierárquica, em que a pontuação foi decrescendo 0,5 ponto no sentido de se enquadrar matematicamente ao modelo criado. Sendo assim, o peso de cada categoria foi atribuído sempre em relação ao conjunto das categorias da análise. Nesse mesmo sentido, quanto à presença de formação no ensino superior, a graduação foi feita da seguinte maneira: “formação em uma universidade pública ou privada/elitizada” (2 pontos) e “formação em uma universidade privada” (1 ponto).

Uma vez definidos os grupos, se fez necessário garantir que essa construção não fosse arbitrária, e, para confirmar ou não essa possibilidade, relacionamos as propriedades objetivas dos alunos já sintetizadas nos tipos ideais citados com uma série de outras variáveis que definiriam os indivíduos como proponentes de determinada classe social para além da atribuição dos tipos. Aqui, escolhemos apresentar algumas das principais variáveis que nos auxiliaram a definir a pertinência das classificações sobre a “classe social”, isto é, as relativas à “trajetória de ensino” dos estudantes, suas “práticas culturais” e as condições objetivas sincrônicas dos alunos, como suas “ocupações profissionais” e as rendas *per capita*.

Pode-se com apenas alguns dados formar uma primeira ideia do tipo predominante de trajetória escolar dos estudantes quando fazemos a distribuição do “tipo de instituição” cursada por eles.

Etapas	Tipo de instituição	OD	OM	Od
Ensino fundamental	Escola particular sem bolsa	72,73%	34,62%	10,34%
	Escola particular com bolsa	18,00%	15,38%	3,45%
	Escola pública	9,09%	46,15%	86,21%
	Sistema Sesi	0,00%	3,85%	0,00%
Ensino médio	Escola particular sem bolsa	45,45%	15,38%	10,34%
	Escola particular com bolsa	27,27%	19,23%	3,45%
	Escola pública	18,18%	46,15%	72,41%
	Escola pública técnica (Etec)	9,09%	19,23%	13,79%
Ensino superior	Universidade privada sem bolsa	27,27%	11,54%	17,24%
	Universidade privada com bolsa	0,00%	7,69%	24,14%
	Universidade privada com financiamento estatal	0,00%	0,00%	3,45%
	Universidade pública	63,64%	57,69%	41,38%
	Não cursa ou não cursou o ensino superior	9,09%	23,08%	13,79%

Tabela 3 – Tipo de instituição estudada por etapa de ensino. Fonte: elaboração própria

Como exposto na Tabela 3, a análise do “tipo de instituição” em que os alunos começaram seus percursos escolares mostra uma homologia entre os indicadores construídos e os melhores tipos de instituição para determinada etapa de ensino. Note-se que, quanto ao “ensino fundamental” e “médio”, o grupo OD concentra o maior percentual em “escola particular sem bolsa”, enquanto “escola particular com bolsa” representa uma população muito menor (respectivamente, 72,73% e 18% no “fundamental”, e 45,45% e 27,27% no médio). No grupo OM, as porcentagens aparecem mais bem distribuídas em todas as categorias, tanto no ensino médio quanto no fundamental. Já no grupo Od, os maiores percentuais se concentram na “escola pública” para as duas etapas de formação (respectivamente, 86,21% e 72,41%). É notável aqui observar que o grupo OM realmente ocupa uma posição mediana entre os outros dois, que contrastam sobretudo quanto aos percentuais relacionados à “escola particular” e a “escola pública” – sendo a primeira concentrada no grupo OD e a segunda no grupo Od.

Já na análise da etapa relacionada ao “ensino superior”, nota-se que a lógica se inverte. Apesar de todos os grupos concentrarem suas maiores porcentagens na modalidade “universidade pública”, é o grupo OD que concentra a maior porcentagem na modalidade (63,64%). Agora, é o grupo Od que concentra as maiores porcentagens nas modalidades relativas às instituições particulares (respectivamente, 17,24%, 24,14%, 3,45%), independentemente da obtenção da bolsa. Novamente, o grupo OM, com exceção da categoria “universidade privada com bolsa”, apresenta valores intermediários entre os grupos OD e Od.

Quanto às “práticas culturais” investigadas na amostra, pode-se focalizar três principais: “frequência em que vai ao museu”, “frequência em que vai ao cinema” e “frequência em que vai ao teatro”²².

22 As outras práticas culturais investigadas – como “frequência da prática de esportes”, “frequência em que lê” e “frequência em que ouve música” – apresentaram resultados muito homogêneos em todos os grupos e, portanto, não foram encontradas regularidades e diferenças significativas nessas questões. Sobretudo quanto à “frequência em que lê” e à “frequência em que ouve música”, a homogeneidade geral parece refletir algumas características do universo estudado, como discutiremos na próxima seção.

Frequência em	Frequência por ano	OD	OM	Od
Museu	De 1 a 4 vezes por ano	72,73%	57,69%	37,93%
	De 5 a 9 vezes por ano	18,18%	15,38%	3,45%
	Mais de 9 vezes por ano	0,00%	0,00%	6,90%
	Não vou ao museu	9,09%	26,92%	51,72%
Cinema	De 1 a 4 vezes por ano	27,27%	38,46%	41,38%
	De 5 a 9 vezes por ano	18,18%	26,92%	17,24%
	Mais de 9 vezes por ano	36,36%	7,69%	10,34%
	Não vou ao cinema	18,18%	26,92%	31,03%
Teatro	De 1 a 4 vezes por ano	54,55%	38,46%	27,59%
	De 5 a 9 vezes por ano	0,00%	19,23%	10,34%
	Mais de 9 vezes por ano	18,18%	0,00%	6,90%
	Não vou ao teatro	27,27%	42,31%	55,17%

Tabela 4 – Frequência em práticas culturais (2020-2021). Fonte: elaboração própria

Como demonstra a Tabela 4, em relação à visita a museus, vemos que o grupo OD concentra os maiores percentuais. Os percentuais decrescem paulatinamente entre os grupos, atingindo novamente valores médios no grupo OM e valores menores no grupo Od. Chama a atenção que, apesar do grupo Od ser o único com a incidência na alternativa “mais de 9 vezes por ano” (6,90%), ele é o grupo que apresenta o maior percentual que não visita museus. Já em relação à “frequência em cinemas”, na alternativa “de 1 a 4 vezes por ano” o percentual é menor no grupo OD (27,27%), enquanto na alternativa “mais de 9 vezes por ano” o percentual é maior do que nos outros dois (36,36%). Ainda, vemos que o grupo Od é o que menos vai ao cinema (31,03%). Nota-se novamente que os percentuais vão sempre decrescendo do grupo OD ao grupo Od nas alternativas que dizem respeito ao número de vezes por ano em que se pratica determinada atividade; inversamente, o percentual é sempre crescente do grupo OD ao grupo Od na alternativa que indica a ausência da prática. Por fim, em relação ao “teatro”, vemos novamente que o grupo OD apresenta os maiores percentuais para as maiores frequências, “de 5 a 9 vezes por ano”, sendo de 18,18% no grupo OD e de 6,90% no grupo Od, não ocorrendo incidência no grupo OM. Por fim, como ocorrido nos percentuais referentes ao museu e ao cinema, eles aumentam progressivamente do grupo OD ao grupo Od quando analisamos a alternativa dos indivíduos que não vão ao teatro.

Outro indício da acuidade da classificação proposta pode ser encontrado quando relacionamos os dados relativos à “renda *per capita*” dos alunos e a respectiva “categoria socioprofissional” que eles se inserem.

Renda <i>per capita</i>	OD	OM	Od
De cinco a dez salários mínimos	9,09%	3,85%	3,45%
De três a cinco salários mínimos	18,18%	3,85%	10,34%
De um a três salários mínimos	72,72%	92,31%	86,21%

Tabela 5 – Renda *per capita* por grupo (2020-2021)

A Tabela 5 demonstra que, apesar de os maiores percentuais se concentrarem na categoria “de um a três salários-mínimos” para os três grupos, o grupo OD é aquele que apresenta os maiores percentuais na medida em que a quantidade de “salários mínimos” aumenta. Nota-se que a disparidade entre os grupos OM e Od é pequena, apresentando porcentagens similares – com um pequeno crescimento no grupo Od –, mas não o suficiente para considerarmos um dado anômalo em relação à lógica decrescente atestada.

Já na Tabela 6, podemos identificar que o grupo OD concentra suas porcentagens na “Categoria média”²³ e na “Categoria dirigente”, sendo esse o único grupo que apresenta uma porcentagem na segunda categoria em questão (respectivamente, 9,09% e 72,73%, com ambas as categorias médias somadas). Também, é possível identificar uma tendência decrescente nas porcentagens entre os grupos OM e Od, que, assim como aferido nos dados relativos às “práticas culturais”, sugere novamente se apresentar como um grupo que intermedeia o OD e o Od.

Categoria socioprofissional	OD	OM	Od
Categoria dirigente	9,09%	0,00%	0,00%
Categoria média (relativo à música)	63,64%	76,92%	51,72%
Categoria média (outros)	9,09%	7,69%	20,69%
Proletariado terciário	0,00%	7,69%	6,90%
Bolsista (permanência universitária)	0,00%	0,00%	6,90%
Sem resposta	9,09%	7,69%	13,79%

Tabela 6 – Categoria socioprofissional dos alunos. Fonte: elaboração própria

Portanto, assim como constatamos ao analisar os dados relativos às “práticas culturais”, os que se referem às condições objetivas dos alunos também convergem com os indicadores de *origem social* construídos, demonstrando uma tendência

23 Quanto às classificações “Categoria média (relativo à música)” e “Categoria média (outros)”, podemos considerá-las como relativas ao mesmo grupo. A distinção foi feita para aferir se havia alguma continuidade entre o indicador de origem social e a ocupação de profissões ligadas à esfera artística, mas, por se tratar de um universo em que todos os seus indivíduos estão já inseridos profissionalmente na música, notamos que não há uma enorme disparidade entre os grupos nesse quesito.

entre os alunos da amostra a seguirem uma trajetória de acumulação de capitais compatíveis com suas posições; consequentemente, como será demonstrado, a representação que esses fazem de si não só igualmente indica essa continuidade como também demonstra reflexos importantes na maneira como o “talento” é concebido.

O MERCADO DE TRABALHO E AS DIFERENTES PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DOS DIFERENTES GRUPOS

Uma vez que os alunos foram agrupados e distribuídos segundo suas propriedades objetivas, foi possível aferir quais eram suas posições do espaço. Restava, portanto, investigar se e como a noção de “dom” era representada pelos alunos. Para tal, realizamos “entrevistas semiestruturadas” tendo em vista sua capacidade de investigar as experiências dos indivíduos e, principalmente, de apreender a interpretação de suas motivações através do sentido que eles mesmos atribuem a suas ações (POUPART, 2012, p. 217). Ao começar, constatamos que nenhum dos estudantes, independente do grupo, declarou explicitamente ser dotado de algum “dom” ou “talento natural”. Ainda que, para evitar eventuais constrangimentos durante as entrevistas, não tenha sido perguntado algo objetivamente nesse sentido, foi possível aferir, pela maneira como os alunos entendiam suas práticas profissionais, indícios de interiorização dessa crença.

De maneira geral, notamos que, independentemente do grupo social, o universo profissional na música é representado como “instável” para todos os alunos, caracterizado sobretudo pela precarização, pela escassez de postos e por raras funções “estáveis”. Ao se tratar de universo profissional que requer alto investimento por parte dos estudantes – como também de suas famílias –, “correr riscos” é, de fato, algo generalizado entre os eles; todavia, as noções de rendimento desses capitais diferiram consideravelmente entre os grupos, e, consequentemente, a maneira como eles enxergavam suas práticas e seus futuros profissionais os distinguia. Percebemos também que tais rendimentos estão associados não apenas à representação sobre as ocupações, mas também à hierarquia das ocupações no campo, isto é, as aspirações de cada aluno estruturam-se de maneira homóloga à posição ocupada por eles no campo artístico/intelectual, de modo a refletir a fundamental contradição entre as atividades de “ensino” e de “criação”.

A “origem social dominante” e a leveza das escolhas

Por um lado, a atitude de “leveza” para com a prática musical está presente em todos os estudantes do grupo, o que indica a interiorização de um futuro objetivo compatível com as condições de reprodução dessa classe segundo o sentido de “vocação” – a exemplo do “lazer descompromissado”, atitude que leva a crer que a música nesse grupo parece ter se elevado a uma dimensão profissional com facilidade. Por outro lado, observam-se propriedades distintivas que diferenciam as trajetórias em termos tanto de noções de rendimento dos

capitais acumulados quanto de investimentos em determinada ocupação. Entre os alunos do grupo OD, observa-se que a maneira como se relacionam com a carreira musical é mais “espontânea” ou “natural” do que entre os alunos dos demais grupos, seja pela postura *blasée* marcada pelo diletantismo, seja pela citação de artistas e compositores conhecidos apenas pelo público especializado. Quando aparecem dúvidas em relação à escolha profissional, não se trata de receio pela insegurança material, mas sim algo meramente “existencial”, ou seja, de sentir-se ou não “vocacionado” à arte. Não existem propriamente dificuldades “materiais”, mas angústias em relação à escolha vocacional, de modo que as “lamentações” são poucas e raramente explicitadas, pois a “dúvida” se dá pela multiplicidade de possibilidades e de “escolhas” e não pela raridade de caminhos ou pela precariedade material que a acompanha:

E eu vou nessa trajetória de composição. Agora eu estou com um projeto de um documentário que eu filmei um mês em Cuba, em Havana, no oriente também da Ilha... Eu tenho esse ano e mais o ano que vem de composição na Emesp. O meu plano era fazer mestrado. Primeiro fazer o meu sonho e viajar de mochilão sem ter data pra voltar e deixando a vida me levar. E, depois, quando eu me satisfizesse de viajar e espiaçar um pouco e ter essa coisa do viés já sem ter um motivo tipo “eu preciso estar de volta porque isso depende de mim” [...]. Mas eu tenho vontade, não sei se vou fazer isso, de seguir uma carreira acadêmica também. Eu gosto de ser professora ao mesmo tempo que eu quero ter meu lado artístico, quero fazer filme, quero fazer um monte de coisa... E eu estou nessa caminhada pra descobrir isso. Não sei mais se eu vou fazer um mestrado; eu tenho vontade, mas ao mesmo tempo eu tenho sentido que eu estou sempre estudando, tipo saindo de um estudo e indo para o outro. (ALUNO 2, 20/5/2021).

É evidente por esse relato que, entre os alunos do grupo dominante, a especialização musical é acompanhada pela formação cultural mais ampla, ou seja, por uma percepção da cultura como formação hierarquicamente superior à prática musical. A maneira despreocupada com que esse aluno encara a vida para além de sua própria carreira musical reflete uma condição social suficientemente segura para planejar uma “viagem sem data para voltar”. Nota-se também a presença de um forte traço diletante, expresso pela pluralidade de atividades culturais possíveis como carreira. As preocupações são antes sinais de sua “despreocupação”, uma vez que o aluno parece guiar-se exclusivamente por sua própria vontade.

Outra marca das representações do grupo dominante é considerar a vida na academia como um caminho possível e de alto prestígio, compatível com as posições elevadas dos integrantes desse grupo:

Então, quando você me pergunta com o que eu quero trabalhar, eu queria trabalhar em uma rádio, tocando todo dia, gravando e ter uma carteira assinada para isso, mas eu não posso porque hoje em dia não existe isso. Você pensa também na era do disco, você conversa com os músicos velhinhos. Tem músico que comprou a casa gravando disco... Então, esse negócio do “ah, vai seguir carreira acadêmica” às vezes é uma necessidade também, porque você quer prestar um concurso pra ter uma carteira assinada e aí

te exigem um currículo... Então quando você pergunta o que eu quero, eu gosto de dar aula, eu gosto de tocar, então eu vou fazendo essas coisas, e eu gosto de pesquisar também, então eu acho que algum dia eu posso fazer doutorado. (ALUNO 1, 13/5/2021).

Esse relato mostra como a obsolescência de certas ocupações no mercado faz com que os alunos abastados e familiarizados desde cedo com expectativas profissionais dominantes se adaptem a possibilidades igualmente dominantes. Alguns já possuem o título de mestre, outros pensam em fazer doutorado, uma vez que não existe, parece, investimento mais rentável a se fazer. Ainda que a “carteira de trabalho”, objeto associado à segurança dos grupos dominados, esteja presente nesse relato como sinal de trabalho estável, não se trata, nesse grupo, de uma ambição buscada em si mesma, mas representa, junto com a carreira acadêmica, possibilidades menos nobres do que aquelas que verdadeiramente contam no mercado musical: o “talento criador”.

A “origem social média” e a boa vontade cultural

No grupo OM, os relatos são marcados por uma recorrente citação aos incentivos familiares, o que parece indicar que tal apoio seria um desejo de ascensão da família à classe média. Não possuindo recursos suficientes para ascender economicamente com facilidade, os indivíduos desse grupo indicam investir na valorização de seus capitais culturais. A preocupação com os investimentos familiares, não presente nos relatos do “grupo dominante”, confirma o empreendimento por parte da geração genitora em estimular e inculcar a conduta ascética por eles iniciadas. Assim, a “ajuda familiar” indica certa distância em relação à posição legítima, bem como um importante meio de ascensão social. Desse modo, o encorajamento familiar marca essas trajetórias justamente porque há uma preocupação em estar à altura do investimento recebido:

Eu tenho uma irmã mais velha, e ela fazia aula de piano à época, toca piano até hoje, mas não é musicista profissional, né. Mas ela fazia aula de canto na época. Eu tinha cinco, ela tinha dez anos, e aí de vendo ela fazer as aulas, em algum momento demonstrei interesse para meus pais que eu queria fazer também... É, quando eu era criança não teve nenhum tipo de cobrança nesse sentido, seja com a música ou com outra coisa assim, né. Acho que meus pais eles tiveram esse discurso sempre, tanto para mim quanto para minha irmã: faz um pouquinho de tudo, faz um esporte, estuda um pouco de música, experimenta uma outra coisa ali [...]. Mas é, não teve uma cobrança nesse sentido, assim, de o que fazer como profissão quando eu era criança. E, pô, sempre incentivando, assim, sempre eram super presentes. Toda vez que eu ia me apresentar na escola de música, estavam sempre incentivando apesar dos dois nunca terem estudado música. (ALUNO 6, 20/11/2020).

Alguns outros exemplos dessa questão em outros alunos do grupo OM:

Sempre foi uma relação de incentivo muito forte, da minha mãe principalmente, mas toda família gosta também, acha legal, interessante, perguntam, então eu nunca enfrentei nenhum obstáculo no sentido de “não faça isso, vá fazer administração”, pra mim foi muito incentivo mesmo. (ALUNO 7, 26/12/2020).

[Em relação ao fato do aluno ter se mudado para São Paulo para fazer a graduação] No começo no começo a minha mãe bancava 100% de mim aqui. Ela bancava a metade da mensalidade, ela bancava moradia, transporte e alimentação. Eu lembro muito, gosto de contar essa história que ela ganhava 1.400 reais na época e me mandava 1.000 reais, cara, e tinha ela, meu irmão e uma casa pra ela cuidar sabe, não sei como ela fazia, alguns parentes devem ter ajudado. (ALUNO 8, 12/5/2021).

Chama a atenção também o fato de um dos alunos comentar que, a despeito dos pais nunca terem estudado música, o suporte sempre foi muito intenso, reforçando novamente o desejo ascético de possibilitar aos filhos galgarem as melhores condições de vida, mesmo que não possuam determinados códigos culturais. Destaca-se também o fato de que a carreira acadêmica, que no “grupo dominante” apresenta-se como um caminho totalmente possível, no “grupo médio”, não há nenhum apreço por essa possibilidade. Essa visão pode ser corroborada pela postura cética em relação à formação dada pela instituição:

Tinha uma questão de querer fazer um curso superior em música e eu acho que, ao mesmo tempo, foi mudando. Assim, fui me interessando por outras coisas, e eu fui vendo que não necessariamente para mim a música significava isso [...]. A gente começa a crescer, começa a ver que a vida é um pouco mais complexa do que a tiragem que os caras fazem no mundo artístico. Não diria só na música. Há uma romantização muito grande de tipo “ah não, você não vai fazer esse curso, então, você não está se esforçando direito”. Eu sinto isso, é uma hipótese minha [risadas]. E é por isso também que isso colabora com esse discurso de tornar a arte elitista, arte só consegue quem é rico, porque o cara consegue sonhar mesmo [...]. (ALUNO 9, 10/11/2020).

A profunda frustração do aluno com o universo acadêmico musical parece ser resultado de sua inadequação com os ditames desse universo. Além disso, destaca-se, nas trajetórias desse grupo, a marca de entradas e desistências recorrentes de cursos universitários, além de notas ruins nas matérias cursadas, provocando desestímulo e o abandono da formação.

Outra propriedade fundamental que marca o grupo OM é o fato de as atividades ligadas à pedagogia musical serem positivamente percebidas para fins de atendimento de suas necessidades materiais. Se, entre os alunos do grupo OD a atividade pedagógica é uma função “fugaz” e eventualmente auxiliar no desenvolvimento da carreira musical, aqui ela é percebida como alicerce de um futuro mais compatível com as expectativas dos alunos. Exemplo similar pode ser encontrado no Aluno 5, do mesmo grupo:

Cara, então, eu gosto muito de dar aula, né, eu acho muito legal porque acho assim, sendo sincero assim, acho que a música é uma área assim que muita gente... não sendo pessimista, mas acho que muita gente às vezes têm uma opinião... mas muitas vezes as pessoas têm uma opinião desinformada sobre alguma coisa e elas querem ter razão naquilo porque simplesmente é a opinião delas assim... E eu acho que gosto muito, eu sou professor justamente por isso, pra desmistificar muita coisa, e acho que a pessoa só tem a ganhar com isso cara, sinceramente assim. (ALUNO 5, 7/12/2020).

Destaca-se, portanto, uma postura positiva e otimista pela ocupação pedagógica:

Eu gosto de dar aula, então é uma coisa que eu sempre faço com prazer. Mas, assim, atualmente o plano que eu tenho é dar aula e, assim, me sustentar dando aula e tocar, assim, junto a uma galera e tal. Porque eu não me vejo tocando e ganhando a vida tocando, né. (ALUNO 4, 20/11/2020).

Como o aluno alega não conseguir se ver ganhando a vida apenas “tocando”, evidencia-se que a prática pedagógica, para ele, parece ser não só o caminho mais compatível com as condições de vida desse grupo, mas também uma “carreira possível” – o que implica sublimar as pretensões a um posto de maior prestígio no universo da música. Trata-se de entender a carreira pedagógica como o caminho mais rentável a se investir, censurando-se a correr riscos em carreiras de maior prestígio. Além disso, a eventual pluralidade de atividades não é percebida como um empreendimento intelectual, ao modo dos alunos do “grupo dominante”, mas sim como um imperativo material.

A “origem social dominada” e as dificuldades financeiras

Como era de esperar, a característica mais marcante entre os indivíduos do “grupo dominado” foi a constante menção às dificuldades financeiras que acarretaram esses estudantes em suas trajetórias no mundo musical:

Ah, eu sempre quis tocar qualquer instrumento, sempre tive interesse na música, assim, desde criança mesmo. Só que eu nunca tive nenhum integrante da família que fosse músico para ter uma inspiração, assim, para que meus pais, sei lá, pudessem confiar nisso... Então, as condições financeiras da minha família sempre foram difíceis, né, tipo, sou pobre, venho de uma família bastante humilde... e, então, meus pais nunca conseguiram comprar um instrumento, qualquer coisa para mim para que eu pudesse aprender música. E nunca conseguiram me matricular em uma escola de música ou pagar um professor de música para mim. (ALUNO 20, 31/10/2020).

Alguns outros exemplos entre as diversas referências a dificuldades financeiras apareceram nos relatos dos alunos no grupo Od:

Na Colômbia não tem uns programas tão fortes de apoio ao ensino das artes, então por exemplo, não existe em alguns lugares... programas bem pontuais, e geralmente, digamos assim, financiados pela iniciativa privada, então o governo colombiano não tem sequer um programa nacional de apoio às artes, e a minha família não tinha meios para pagar aulas, então, mesmo se fosse uma aula muito barata, não conseguiria pagar. O contexto econômico da minha família era bem limitado. (ALUNO 16, 13/5/2021).

Mas isso aí foi até eu conseguir um instrumento, demorou um tempo ainda pra comprar, meu pai conseguir ter dinheiro para comprar porque na época a gente tinha mudado de cidade e ele tava ainda procurando emprego. Então demorou um tempo pra ele conseguir comprar meu primeiro baixo. (ALUNO 13, 6/4/2021).

Como demonstram os relatos, as necessidades materiais parecem determinar com maior intensidade suas primeiras experiências de inserção no mundo musical. Na maioria dos casos, tais relatos se relacionam aos momentos ternos e decisivos da infância, período germinal dos processos de inculcação de práticas e aspirações, de modo a confirmar o que parece ter sido o momento-chave para a consolidação de uma postura menos arriscada em relação ao futuro e, conseqüentemente, de uma postura resiliente. Tais esforços em subverter suas condições para ações aparentemente incompatíveis também foram recorrentemente expressas nos relatos desses estudantes, isto é, sob a forma de comentários naturalizados sobre “como tal condição tão adversa foi enfrentada”. E em meio aos relatos de dificuldades e superações, as citações sobre o desamparo e os desincentivos familiares foram algo que somente nesse grupo de estudantes foi explicitado:

O que acontece foi o seguinte, meu pai tinha a seguinte regra: “Tá, vocês querem estudar música? Música não dá camisa para ninguém. Se você estudar e fizer outros cursos aí e tal para vocês terem pelo menos um plano B, porque se a música der certo – como eu acho que não vai dar – beleza”. Mas se não der certo, pelo menos vocês têm outra profissão aí para vocês tentarem trabalhar. (ALUNO 15, 29/4/2021).

A atitude contrária do pai vai ao encontro da sua percepção da vida, balizada sobretudo em sua reprodução material, que toma o empreendimento musical como uma carreira arriscada e completamente fora de suas possibilidades de manutenção. Acontece que a tomada de posição sobre o futuro está associada às atuais condições materiais e aos juízos de valor que elas permitem incorporar, desviando esses alunos de uma ação compatível com aquilo que seria possível (BOURDIEU, 2016, p. 126). Ainda, mesmo quando há casos de incentivo familiar, nota-se que a insegurança em se aventurar na vida artística se liga à mesma lógica de cálculo relatada, em que a música pode até de fato ser levada a sério em um primeiro momento, mas acaba sendo “substituída” por outra vocação. Isso produz uma diversificação dos investimentos, como o ingresso em outros cursos. Por exemplo, um dos membros desse grupo, ao ser perguntado sobre em qual área ele pretendia seguir carreira, disse que, apesar de preferir seguir as duas – pois foi incentivado a “fazer as coisas que amava” –, sua intenção era fazer um mestrado em educação física. É notável ainda que, ao

comentar sua resposta, o aluno conta que chegou até a passar em violão popular na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas, no dia da matrícula, ele não foi, pois “precisava estudar educação física” (Aluno 18, 9/11/2021). A música, assim, passa a ser uma prática para as horas vagas, fruto de um cálculo mais ou menos inconsciente entre “o que se quer fazer” e o que “precisa ser feito”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo de caso evidencia a pertinência das hipóteses que foram testadas. Entre elas, podemos destacar duas principais: segundo a prosopografia realizada, há indícios para se afirmar, tomando a Emesp como um caso exemplar, que a noção de “dom” é uma *doxa* do “campo artístico” e que essa crença funda a noção de “excelência” mesmo no domínio da pedagogia musical; essa crença, eufemizada e incorporada no *habitus* dos estudantes, exerce efeitos distintivos segundo suas respectivas origens sociais, confirmando um futuro objetivo inscrito em um universo de possibilidades. Por fim, a postura filantrópica da Emesp acaba por corroborar o efeito mágico da seleção a despeito do projeto de democratização da escola, denominado “revolucionário” em razão das posições políticas de seus idealizadores.

Conclui-se, assim, que sendo o “dom” uma ideologia fundamental para a reprodução e manutenção do campo artístico, essa certeza, tão cara a uma carreira incerta no mundo artístico, precisaria mesmo ocultar sua verdade sob pena de ela não ser mais capaz de exercer seu poder. No caso em questão, observamos que a decisão em seguir determinada carreira se apresentou diferentemente segundo as respectivas condições de existência de cada grupo. A maneira como eles encaram o mundo musical, nas práticas e nas preferências por determinadas carreiras, mostra que elas resultam de um *habitus* incorporado no ambiente familiar e reproduzido na trajetória de cada grupo (BOURDIEU, 2015). Em outras palavras, cada grupo, como mostramos, segundo sua trajetória social, incorporou esquemas de percepção a partir das condições objetivas de vida familiar e escolar. Assim, historicamente, as posições sociais estão na origem das estratégias e aspirações, vistas como inatingíveis ou óbvias/naturais.

Conforme mostramos, quanto ao grupo OD, percebe-se que o perfil de seus integrantes se reflete na quantidade de capitais suficientemente acumulados na dedicação à vida artística, de modo que o respectivo senso de rendimento desses estudantes não compreende a dificuldade de inserção no mundo da música da mesma forma que os alunos dos outros grupos. A “leveza” com que a carreira é retratada demonstra uma despreocupação perante a certeza de que as oportunidades nesse mundo, apesar de difíceis, não são inatingíveis. Desse modo, o futuro profissional, em um campo onde as oportunidades de trabalho consagradas são escassas devido à sua própria estrutura, inclui a carreira acadêmica como uma via de acesso natural caso um investimento de maior risco não se concretize.

Já no grupo OM, uma importante característica notada foi a presença mista de aspirações altas e baixas, o que retoma uma tendência identificada nos dados quantitativos do grupo em apresentar atributos intermediários entre os outros

dois grupos. Pôde-se perceber também que existem particularidades em suas representações e aspirações profissionais, vinculadas principalmente à tendência desse grupo em galgar posições mais elevadas, o que parece refletir uma ascese que, não sendo amparada por um *habitus* suficientemente compatível com os arranjos dominantes, orienta a aspirações estritamente profissionais e distanciadas do compromisso intelectual/espiritual identificado no grupo OD. Nesse sentido, se o grupo OD se relaciona com o universo de possibilidades musicais de maneira leve e despreocupada, os alunos do grupo OM revelam um “desejo de ascensão” mais objetivo e consciente.

Por fim, quanto ao grupo Od, a constante referência às dificuldades financeiras enfrentadas para a inserção no mundo musical corrobora a hipótese de que as barreiras existentes no mercado de trabalho musical são aqui sentidas de maneira mais forte do que nos outros dois grupos. Desse modo, os membros desse grupo, superselecionados se considerarmos que chegaram ao 4º ciclo, aí permanecem ao custo de um esforço muito mais intenso do que aquele realizado pelos membros dos demais grupos.

SOBRE OS AUTORES

VICTOR ALVES DE ABREU é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).
vicalvabr@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3892-1772>

MARCIA CRISTINA CONSOLIM é professora titular da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-Unifesp).
mconsolim@terra.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-3622-073X>

Declaração de disponibilidade de dados

Os conjuntos de dados gerados e/ou analisados durante o estudo atual estão disponíveis no manuscrito e em materiais suplementares.

REFERÊNCIAS

- ABAÇAI Cultura e Arte. Estatuto social. São Paulo, 13 jun. 2017. Disponível em: <https://www.portaldasos.com.br/wp-content/uploads/2020/09/PDF-2-Estatuto-Abacai.pdf>. Acesso em: set. 2025.
- ABAÇAI Cultura e Arte. Regimento interno. Regimento escolar. 2017.
- ALMEIDA, A. M. F.; MOSCHKOVICH, M.; POLAZ, K. T. M. Pesquisando os grupos dominantes: notas de pesquisa sobre acesso às informações. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 9, n. 17, 2012, p. 161-174. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/994>. Acesso em: set. 2025.
- AMPÁRO, Breno. História, música e trabalho: o estatuto precário do artista trabalhador. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 19., *Anais...* 13-17 de julho de 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1601237782_ARQUIVO_fd5344cb-39723fe99e8d3921fa1b252c.pdf. Acesso em: set. 2025.
- ASSOCIAÇÃO DE CULTURA, EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA MARCELINA. Comunicado 97/2020. Edital para chamamento – Núcleo de Desenvolvimento de Carreira, São Paulo, 31 ago. 2020.
- ASSOCIAÇÃO DE CULTURA, EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA MARCELINA. Estatuto Social. São Paulo, 12 dez. 2019a. Disponível em: <https://www.santamarcelinacultura.org.br/wp-content/uploads/2024/03/Estatuto-Social-Santa-Marcelina-Cultura.pdf>. Acesso em: ago. 2025.
- ASSOCIAÇÃO DE CULTURA, EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA MARCELINA. Manual do Aluno e da Aluna 2019, São Paulo, 2019b. Disponível em: https://issuu.com/santamarcelinacultura/docs/manual_aluno_2019_06.02.19. Acesso em: ago. 2025.
- ASSOCIAÇÃO DE CULTURA, EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA MARCELINA. Regimento interno. Regimento Interno do departamento de cultura da Associação de Cultura, Educação e Assistência Social Santa Marcelina, São Paulo, 14 nov. 2017.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CALADO, Carlos. Governo quer “universidade” para a música. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 22 set. 1989.
- CERQUEIRA, Amanda Coutinho. Viver de música: empreendedorismo cultural e precarização do trabalho. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 33, n. 1, jan.-jul., 2018, p. 85-107. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1677>. Acesso em: set. 2025.
- CLAM – Centro Livre de Aprendizagem Musical. Disponível em: <http://clamescolademusica.com.br/a-escola/>. Acesso em: 1º fev. 2021.
- COMPLEXO THEATRO MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Escola Municipal de Música. In: Complexo Theatro Municipal de São Paulo. [S. l], (s.d). Disponível em: <https://www.theatromunicipal.org.br/escola-municipal-de-musica-2/>. Acesso em: 2020-2021.
- COULANGEON, Philippe. Les musiciens de jazz: les chemins de la professionnalisation. *Genèses*, n. 36, 1999, p. 54-68. <https://www.jstor.org/stable/26202417>.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DATACENSO. Pesquisa de imagem e satisfação Emesp Tom Jobim, e. Disponível em: <https://EMESP.org.br/wp-content/uploads/sites/2/2017/03/RELATÓRIO-EMESP-2017-AJUSTADO.pdf>. Acesso em: set. 2025.

DICIONÁRIO Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Hélio Ziskind. s.d. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/artista/helio-ziskind/>. Acesso em: set. 2025.

DIETRICH, Pascale; LOISON, Marie; ROUPNEL, Manuella. Articular as abordagens quantitativa e qualitativa. In: PAUGAM, Serge. *A pesquisa sociológica*. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 171-182.

EISENHARDT, Kathleen M. Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, Oct. 1989, p. 532-550. <https://www.jstor.org/stable/258557>.

EMESP Tom Jobim. Disponível em: <https://EMESP.org.br>. Acesso em: set. 2025.

EMMSP – Escola Municipal de Música de São Paulo. Disponível em: <https://theatromunicipal.org.br/pt-br/escola-municipal-de-musica>. Acesso em: set. 2025.

FOLHA DE S. PAULO. Show: concerto da Universidade Livre de Música. *Folha de S. Paulo*, 18 jan. 1990.

FOLHA DE S. PAULO. Universidade de Música abre curso livre para iniciantes. *Folha de S. Paulo*, 3 jan. 1991.

PASSERON, Jean-Claude. Consommation et réception de la culture: la démocratisation des publics. *Académique*, 2003, p. 361-390. <https://doi.org/10.3917/scpo.donna.2003.01.0361>.

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

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, 2014, p. 90-103. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464/388>. Acesso em: set. 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o *habitus conservatorial* como ideologia incorporada. *Arteriais*, v. 1, n. 1, 2015, p. 109-123. <http://dx.doi.org/10.18542/arteriais.v1i1.2102>.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. Relações de trabalho em música: o contraponto da harmonia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS: ST 34 – Trabalho e Sindicato na Sociedade Contemporânea, 31., Caxambu, 2007. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/9666/VisualizadorPdf?codigoArquivo=8554&tipoMidia=0>. Acesso em: set. 2025.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. Sociologia da alta burguesia. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 18, 2007, p. 22-37. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000200003>.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: VV.AA. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Fundação Theatro Municipal. Decreto n° 41.826 de 21 de Março de 2002. Regimento Interno, [S. l.], 21 mar. 2002.

REQUIÃO, Luciana. Mundo do trabalho e música no capitalismo tardio: entre o reinventar-se e o sair da caixa. *Opus*, v. 26 n. 2, maio-ago. 2020, p. 1-25. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020b2603>

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz.; LAGO, Luciana Corrêa do. O espaço social das grandes metrópoles brasileiras: Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. *Cadernos Metrópole*, n. 4, 2000, p. 9-32. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/9300/6904>. Acesso em: set. 2025.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O discurso sobre música: reflexos na educação musical. *Claves*, São Paulo, ed. 2, Nov. 2006, p. 60-75.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.

- 12, n. 10, mar. 2004, p. 109-118. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/368>. Acesso em: set. 2025.
- SIMÕES, Júlia da Rosa. Viver da música no Brasil: trajetória e estratégias do Centro Musical Porto-Alegrense (1920-1933). In: HEINZ, Flávio M. (Org.). *História social de elites*. São Leopoldo: Oikos, 2011, p. 134-153.
- TATUÍ Conservatório de Música e Teatro. Disponível em: <https://www.conservatoriodetatui.org.br>. Acesso em: set. 2025.
- TORRES, Marisa. Música é opção para os jovens. *Estadão*, São Paulo, 18 jul. 1993. Caderno de Empregos, p. 1-1.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.