

## Reflexões sobre as três modalidades da educação com base em contribuições de Pierre Bourdieu

### Comunicação

#### GTE 18 – Sociologia da Educação Musical

*Maura Penna*

*Universidade Federal da Paraíba  
maurapenna@gmail.com*

*Rodrigo Lisboa da Silva*

*Universidade Federal da Paraíba  
rodrigoltrombonista@gmail.com*

*Gabriel José Bortolani*

*Universidade Federal da Paraíba  
gjbb995@gmail.com*

**Resumo:** Esta comunicação consiste em um ensaio teórico-conceitual, que apresenta reflexões acerca das definições sobre as modalidades educacionais – formal, não formal e informal – articulando-as ao conceito de “capital cultural”, cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Busca-se, assim, categorizar de modo mais preciso e operacional essas três modalidades educativas, tendo em vista, especialmente, diversos contextos de práticas educativo-musicais. Inicialmente, são abordadas definições das três modalidades educativas, com base nas contribuições de Libâneo (1992; 1994), Gohn (2006; 2009), Trilla (2008) e Ghanem (2008), oriundas da área de educação / pedagogia, mas que influenciaram diversos estudos da educação musical. Em seguida, discutimos os três estados do capital cultural – incorporado, objetivado, institucionalizado –, com base nos trabalhos de Bourdieu (1989, 2007a; 2007b; 2008). Finalmente, articulamos esses conceitos às três modalidades da educação: a distinção entre as educações formal e não formal configura-se através da aquisição de capital cultural institucionalizado que apenas a primeira permite, por meio de certificações e regulamentações. Na educação informal, o capital cultural manifesta-se de maneira incorporada, através de experiências cotidianas durante os percursos de vida dos indivíduos. O capital cultural objetivado, por seu vínculo direto com o capital econômico, não caracteriza necessariamente nenhuma das modalidades educativas, embora, em qualquer uma delas, sua disponibilidade influencie as possibilidades de desenvolvimento pessoal. Concluímos que a articulação dos estados do capital cultural à categorização das modalidades educativas permite uma maior precisão e operacionalidade nos estudos de contextos de educação musical.

**Palavras-chave:** Modalidades de educação, Capital cultural, Educação musical

## Introdução

Esta comunicação consiste em um ensaio teórico-conceitual, apresentando uma discussão derivada da pesquisa *O que quero com a música?: estudos musicais entre adultos com outras ocupações profissionais*, desenvolvida entre setembro de 2020 e agosto de 2025 por nosso grupo de pesquisa Música, Cultura e Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Ao analisar os trajetos de formação musical de pessoas com mais de 35 anos que procuram aulas de música, fizemos uso da conhecida classificação das modalidades de educação informal, não formal e formal. Reconhecendo os questionamentos a essa classificação apresentados por diversos autores (Martins, 2016 - dentre outros), procuramos torná-la mais clara e precisa a partir de sua articulação ao conceito de capital cultural, proposto pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Dentre os questionamentos à categorização de educação formal, não formal e informal, o que mais se destaca é o que aponta que não apenas a educação formal apresenta sistematicidade, planejamento ou promove “estudos formais”. Neste quadro, há até mesmo propostas de que tal classificação seja substituída pela dicotomia “escolar” e “não escolar” (como Martins, 2016). Nesse sentido, as conhecidas categorias utilizadas por Lucy Green (2012) em seus estudos sobre as formas de aprendizagem de músicos populares restringem-se à diferenciação entre formal *versus* informal, sendo que o informal abarca tudo que não é propriamente “escolar” – do mesmo modo que Oliveira e Harder (2008) adotam a distinção “escolar” e não “escolar”. Tais estudos, portanto, não estabelecem a diferença entre “não formal” e “informal”, que as três modalidades de educação permitem reconhecer.

Em nossa pesquisa, as três modalidades educativas mostraram-se úteis para caracterizar e analisar os diferentes contextos de práticas musicais vivenciadas pelos participantes, contextos esses vinculados a modos diferenciados de conceber a música, repertórios e formas de aprendizagem, além da atribuição de valores sociais distintos. Sendo assim, surgiu a necessidade de rever tal categorização, buscando torná-la mais clara, precisa e mais operacional no seu emprego, por meio de sua articulação aos três estados do capital cultural de Bourdieu. É o que procuramos mostrar neste texto, buscando contribuir para os estudos da área de educação musical. Para essa discussão conceitual, apresentamos inicialmente cada uma dessas concepções – (1) as três modalidades de educação; (2) os

capitais culturais – explicitando-as e fundamentando-as em diversas fontes bibliográficas. Finalmente, propomos a articulação entre elas, discutindo suas possibilidades.

## As três modalidades de educação

A educação, em sua amplitude, ultrapassa os limites da escola e manifesta-se em diversos contextos sociais e culturais. Neste sentido, compreender as diferentes formas pelas quais o ser humano aprende ao longo da vida propicia reflexões acerca das práticas pedagógicas referentes a cada contexto. Segundo Libâneo (1992, p. 79; 2010, p. 86<sup>1</sup>), a educação pode ser compreendida em três modalidades: **formal e não formal**, caracterizadas como intencionais, e **informal**, caracterizada como não intencional. Cada uma dessas modalidades está relacionada a contextos específicos, com práticas pedagógicas próprias e relações interpessoais distintas. Os textos de Libâneo a este respeito, produzidos na década de 1990, foram a base de incorporações dessa categorização na área de educação musical (p. ex.: Wille, 2005).

A modalidade informal de educação “opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados” (Gohn, 2006, p. 29). Assim, ela deriva de relações educativas desenvolvidas independentemente do reconhecimento de suas finalidades, pois não apresentam objetivos preestabelecidos (Wille, 2005, p. 41). Nesta direção, Libâneo (1994, p. 17) ressalta que a educação informal possui caráter não intencional, pois “refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos”. Ela está ligada ao processo de socialização, que ocorre através do contato com valores, costumes, ideias, religiões, nas práticas de criação de filhos e nos meios de comunicação – ou seja, na vida cotidiana (Libâneo, 1992, p. 80).

O caráter formal da educação, por sua vez, “decorre essencialmente de um conjunto de mecanismos de certificação que formaliza a seleção (e a exclusão) de pessoas diante de um mercado de profissões estabelecido” (Ghanem, 2008, p. 59-60). Nesta direção, Trilla (2008, p. 32-33) ressalta que a educação formal se realiza nos modelos educativos curriculares, hierarquizados em um sistema de etapas graduais e específicas, nas quais os estudantes podem ser aprovados ou reprovados, sendo ainda regrados por leis e determinações

---

<sup>1</sup> Esta obra reúne textos escritos ao longo da década de 1990. Utilizamos, aqui, a 12ª edição.

administrativas. Assim, a educação formal corresponde aos padrões de ensino das escolas básicas, universidades e cursos técnicos de música, sendo estruturada, organizada, planejada de maneira intencional e sistemática.

Contudo, para Libâneo (1992, p. 82; 2010, p. 89), a educação não formal, que também é caracterizada pela intencionalidade no processo de aprendizagem, possui necessariamente um baixo grau de estruturação e sistematização. Por consequência, esse autor atribui o estatuto de educação formal a *todo processo educativo organizado*:

Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Seriam atividades educativas formais a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, uma vez que nelas estão presentes a intencionalidade, a sistematicidade e as condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco *escolar* propriamente dito (Libâneo, 1992, p. 81).

E aqui começam as imprecisões e dificuldades na aplicação dessa categorização. Mesmo que sempre desenvolvendo um processo pedagógico-didático, enfatizado por Libâneo, consideramos que uma prática educativa de alfabetização de adultos ou de educação profissionalizante pode ser considerada educação formal ou não formal a depender dos mecanismos sociais de normatização, controle e certificação a que está sujeita – como acima apontado por Trilla (2008) e Ghanem (2008, p. 61), autor esse que destaca ainda a “minuciosa regulamentação legal” da educação formal no Brasil. Por exemplo, se a alfabetização de adultos ocorre no contexto escolar, seguindo as determinações das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013, p. 71-72), da qual a Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade, configura-se claramente como uma prática de educação formal, devendo estar a cargo de profissionais da educação básica conforme determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor – Lei 9394/1996, Art. 62 (Brasil, 1996). No entanto, caso a alfabetização de adultos ocorra em um projeto alternativo e não subordinado a tais regulamentações – como o Projeto Escola Zé Peão, que atendia trabalhadores da construção

civil nos próprios canteiros de obras, tendo como educadores estudantes de diversas licenciaturas<sup>2</sup> –, pode ser caracterizado mais adequadamente como educação não formal.

Neste ponto, encontramos os trabalhos de Maria da Glória Gohn (2006; 2009; 2015)<sup>3</sup>, que também influenciaram estudiosos em nossa área da educação musical. A autora considera a educação não formal como uma área de práticas educativas na qual se inserem “*Projetos Sociais Educativos* junto a comunidades de baixa renda, nas cidades brasileiras, desenvolvidos sob a bandeira da ‘inclusão social’” (Gohn, 2009, p. 29-30). Desta forma,

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. (Gohn, 2009, p. 31).

Sendo assim, Gohn (2006, p. 29) entende que, na educação não formal, existe “uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (Gohn, 2006, p. 29). No entanto, ela é mais flexível e adaptável aos contextos e diferentes finalidades, por não estar sujeita aos mecanismos de controle e certificação da educação formal. A falta desses mecanismos também se manifesta no recrutamento, formação e *status* profissional de quem atua em projetos não formais, “uma vez que a exigência de títulos acadêmicos é menor e relativizada” (Ghanen, 2008, p. 72).

Na mesma direção, ao analisar a atuação dos educadores de programas de educação integral, Dayrell e Geber (2015) apontam:

[...] a prática dos Agentes Culturais pesquisados tende a não estar alicerçada em uma formação acadêmica específica, nem mesmo em parâmetros profissionais estipulados por normas e costumes. Os conteúdos trabalhados

---

<sup>2</sup> “O projeto Escola Zé Peão (PEZP) foi uma iniciativa extensionista promovida por aproximadamente três décadas por meio de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção Civil de João Pessoa” (Silva et al., 2024, p. 18).

<sup>3</sup> Seus trabalhos são mais recentes que os de Libâneo, embora livros de ambos recebam várias reedições.

também tendem a ser mais flexíveis, se comparados às exigências postas aos professores do ensino regular (Dayrell; Geber, 2015, p. 49).

Neste sentido, em pesquisa sobre o Programa Mais Educação – voltado também para a educação integral –, constatamos as variadas formações dos monitores e o caráter diversificado das práticas das oficinas de música. “Assim, apesar de se situarem no espaço da escola [...] essas práticas educativas musicais apresentavam aspectos característicos de educação não formal” (Penna, 2017, p. 9). Por conseguinte, consideramos que a distinção escolar X não escolar não contempla a diversidade de processos de educação que podem se desenvolver no interior da escola. Nesta acontecem ainda, na convivência com os colegas e nos corredores, processos de interação que se caracterizam como educação informal.

A educação não formal engloba, portanto, um conjunto de práticas educativas que se diferenciam da escolarização tradicional curricular, apresentando características próprias, como flexibilidade, diversidade de conteúdos e metodologias, tendo como foco as necessidades e interesses dos participantes e do contexto atendido. Ela desempenha um papel fundamental no acesso à cultura, às artes e ao lazer (Trilla, 2008, p. 43; Gohn, 2009; 2015). No ensino de música, esta abordagem permite a incorporação de repertórios, estilos e metodologias alinhados aos interesses e realidades dos participantes (cf. Oliveira; Harder, 2008, p. 71), o que pode favorecer sua motivação e engajamento nos processos formativos, visto que a vontade e o senso de pertencimento são elementos cruciais para a permanência (Toni, 2024). Assim, quando o indivíduo encontra sentido em aulas de música situadas em situações não formais de educação, a motivação pode ser seguida de engajamento, isto é, de uma participação ativa e comprometida na realização das tarefas propostas (Toni, 2024, p. 13).

Exemplos de educação não formal podem ser encontrados nos cursos livres de música oferecidos por associações culturais e escolas especializadas, bem como nas bandas de música, em suas diversas formações. Nesses contextos, os processos pedagógicos desenvolvidos têm suas próprias “formalidades” e sistematizações (Wille, 2005, p. 40), apesar de não estarem subordinados à regulamentação de órgãos oficiais.

Por outro lado, cabe destacar que a educação informal também perpassa ambientes educativos formais e não formais. Nesta direção, instituições escolares, projetos culturais e

espaços de convivência no trabalho e nas universidades, embora situados em contextos formais ou não formais de educação, também são espaços para o desenvolvimento de experiências e de modos de pensar a partir do contexto social (Libâneo, 1994, p. 17). Assim, tanto Trilla (2008, p. 44-53) quanto Libâneo (2010, p. 89) defendem a articulação entre as diversas modalidades de educação.

Deste modo, a educação é um processo em que o intencional e o não-intencional são entrecruzados nas teias das vivências cotidianas e nas formações institucionais. Esse processo também é responsável pela formação e aquisição do “capital cultural”, conceito discutido a seguir.

## Os capitais culturais de Bourdieu

O conceito teórico de “capital cultural”, cunhado por Pierre Bourdieu (1930-2002), refere-se aos mecanismos de aquisição, apropriação e valorização de conhecimentos, habilidades, bens e práticas culturais em determinada sociedade. O capital cultural exerce função simbólica que influencia e, muitas vezes, define as posições sociais dos indivíduos, o que impacta suas trajetórias e possibilidades dentro da estrutura social (Bourdieu, 1989, p. 134). Dessa maneira, o autor compreende o capital como fonte de poder que determina as possibilidades do indivíduo dentro de um espaço social, que, por sua vez, é um campo de disputas de posições e interesses entre os agentes e grupos que o constituem (Bourdieu, 1989, p. 133-134). Assim, a aquisição do capital cultural permeia conhecimentos incorporados ao longo da vida ou a partir de relações com instituições formais de educação, assim como por meio da posse de bens materiais (Thiry-Cherques, 2006, p. 38-39).

Nesta direção, Bourdieu (2007a, p. 74) destaca que o capital cultural pode ocorrer em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O “capital cultural incorporado” diz respeito aos conhecimentos, habilidades e percepções internalizadas pelo indivíduo ao longo de sua trajetória social. Diferentemente dos demais estados do capital cultural, este não pode ser transmitido de forma imediata. Sua aquisição ocorre de maneira inconsciente e difusa, exigindo um investimento significativo de tempo e imersão para que as disposições sejam gradualmente assimiladas nas relações sociais. Assim, Bourdieu (2007a, p. 74, grifos do

original) destaca que o capital cultural incorporado “*custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente*”.

O “capital cultural objetivado”, por outro lado, manifesta-se na materialidade, ou seja, em objetos físicos, tangíveis e dotados de valor simbólico – livros, instrumentos musicais, obras de arte, discos de vinil etc. Contudo, por pressupor a disponibilidade prévia de capital econômico, o capital objetivado depende de investimentos do próprio indivíduo, da família ou ser recebido como herança. Além disso, o significado e valor atribuído ao capital objetivado depende do capital incorporado (Bourdieu, 2007a, p. 77-78).

Neste quadro, Bourdieu e Darbel (2016, p. 67-70) enfatizam que “a obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela”. Dessa maneira, os autores ressaltam que a apreensão de uma manifestação artística depende do desenvolvimento de uma “necessidade cultural” que é alcançada por meio da familiarização, que possibilita ao indivíduo incorporar e desenvolver esquemas de percepção ou habilidades específicas daquele espaço social.

Neste sentido, Gomes (2011, p. 34-36) discute como a família pode ser um espaço social de aprendizado musical de maneira difusa e silenciosa, por meio de brincadeiras, escutas ou observação dos pais tocando instrumentos musicais, por exemplo. Além disso, é possível que a transmissão de saberes musicais se torne um projeto de perpetuação de um capital cultural entre os descendentes da família. Dessa maneira, Hallam (2011, p. 207) enfatiza que o conceito de “musicalidade” não pode ser compreendido sem que se considere as formas de acesso, exposição dos indivíduos a diferentes tipos de música, assim como as experiências musicais vivenciadas e as possibilidades de aprendizado disponíveis.

Por outro lado, cabe destacar o papel da escola como instituição social formal que favorece a criação de necessidades culturais de maneira sistematizada. Assim, Bourdieu e Darbel (2016, p. 68) enfatizam que o grau de instrução de um indivíduo pode impactar a necessidade de acessar bens culturais, ou seja, uma maior duração de escolaridade pode estar associada a um maior tempo investido em experiências estéticas e pessoais com as artes.

Por fim, o “capital cultural institucionalizado” refere-se à legitimação formal do indivíduo por meio de certificações reconhecidas socialmente, como diplomas obtidos em cursos técnicos ou superiores em música, por exemplo. Nessa perspectiva, o diploma não é

apenas um documento burocrático que comprova a conclusão de um curso, mas sim um bem simbólico que outorga prestígio e reconhecimento social ao seu portador (Bourdieu, 2007a, p. 78). Dessa maneira, o capital cultural institucionalizado estabelece e mantém hierarquias dentro dos espaços sociais, na medida em que distingue os indivíduos com base em sua titulação acadêmica.

Deste modo, Bourdieu (1989, p. 9) destaca que os sistemas simbólicos não são apenas formas de comunicação ou aquisição de conhecimento, mas também elementos estruturados e estruturantes de nossa sociedade, que, portanto, têm poder na construção da realidade. Enquanto fontes de poder, os sistemas simbólicos podem servir como instrumentos para a criação e reprodução de consensos e legitimações, assim como para a hierarquização e dominação de um grupo sobre outro (Bourdieu, 1989, p. 10-11). Contudo, cabe ressaltar que a disputa e manutenção das posições no espaço social podem ocorrer de maneira inconsciente ou ignorada, pois “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 7-8).

Além da titulação acadêmica em si, Bourdieu (2007a, p. 79) ressalta que os benefícios materiais e simbólicos decorrentes da aquisição de um diploma dependem também de sua raridade, enquanto certificação de uma competência social (Bourdieu, 2008, p. 38). Nesse sentido, o prestígio social atribuído à instituição onde o indivíduo se formou, por exemplo, também interfere no valor simbólico e no grau de legitimação atribuído ao diploma.

Deste modo, o capital cultural em seus três estados – incorporado, objetivado e institucionalizado – pode ser adquirido em diversos contextos educativos e atuar como dispositivo de distinção no interior de um espaço social.

## **As modalidades de educação e seus capitais culturais**

A discussão apresentada no primeiro item deste texto deixou claras as dificuldades envolvidas na categorização das três modalidades de educação. No entanto, propomos articular essas modalidades ao conceito de capital cultural de Bourdieu em seus diferentes estados, o que consideramos que pode ajudar a torná-las mais precisas e operacionais, de modo a fortalecer o seu valor heurístico.

Como visto anteriormente, a educação informal acontece de maneira espontânea e difusa no cotidiano, sem a necessidade de objetivos, horários ou espaços físicos previamente determinados (Gohn, 2006, p. 28; Trilla, 2008, p. 37-38; Wille, 2005, p. 41). Ao estabelecermos a articulação proposta, compreendemos que o “estado incorporado” do capital cultural está estreitamente relacionado a “aprendizagens imperceptíveis e inconscientes”, muitas vezes ligadas à socialização primária (Bourdieu; Darbel, 2016, p. 102-103) – ou seja, aos contextos de “educação informal”. Logo, tanto a aquisição de capital incorporado quanto os processos de educação informal acontecem de maneira não intencional, no dia a dia, a partir das experiências pessoais ao longo da vida. Deste modo, a educação informal favorece a aquisição e a incorporação de maneiras de vivenciar e perceber o mundo que constituem um capital cultural em estado incorporado. Este processo promove a familiarização com as linguagens artísticas e a competência cultural (Bourdieu; Darbel, 2016, p. 71-73; 102-103).

Em nossa pesquisa com adultos que procuram aulas de música, são constantes os relatos de vivências musicais na infância junto com a família – que configuram educação informal – como referências significativas:

[...] a persistência dos gostos musicais formados na infância reflete não apenas a influência imediata do ambiente familiar e social, mas também a preservação de um capital cultural [incorporado] que molda as preferências individuais ao longo da vida. Essa vivência prévia pode ser um dos indicadores que fazem com que os indivíduos desejem iniciar ou retornar seus estudos em escolas de música especializadas (Penna *et al.*, 2024a, p. 11).

Nesses relatos, é frequente a referência ao capital cultural em estado objetivado – coleções de vinis, de CDs, acesso a instrumentos musicais – que permitiram essas vivências. No entanto, o capital cultural objetivado não caracteriza necessariamente nenhuma das modalidades de educação, por seu vínculo direto com o capital econômico. Sem dúvida, o acesso a instrumentos musicais é essencial para o desenvolvimento de uma prática, seja em modalidades educativas formais ou não formais. Poder ter acesso fácil e imediato a eles, muitas vezes proporcionado pela família, sem dúvida é um diferencial. No entanto, em contextos de educação não formal ou mesmo formal, instrumentos são por vezes colocados à disposição dos alunos.

Por outro lado, o “capital institucionalizado” é alcançado predominantemente nos contextos de “educação formal”, nos quais se desenvolvem modelos educacionais escolares com currículos estruturados, hierarquizados, cronologicamente delimitados e legalmente normatizados, dentre outras características (Trilla, 2008, p. 32-39; Wille, 2005, p. 41). No campo acadêmico universitário, a educação formal concede ao indivíduo um diploma ou título – bacharel, licenciado, mestre ou doutor, por exemplo – após o cumprimento de suas exigências. Logo, a perspectiva formal de educação é baseada em sistemas de certificação que conferem validade e legitimidade ao conhecimento adquirido, possibilitando maior inserção e mobilidade profissional. Nesta direção, a obtenção de um título acadêmico, materializado em um diploma, carrega também um valor simbólico vinculado ao prestígio social e às dinâmicas de poder em determinadas áreas do conhecimento, sendo esta uma manifestação clara do que Bourdieu (2007a, p. 78) denomina de “capital cultural institucionalizado”<sup>4</sup>.

Em pesquisa sobre o percurso de formação de professores de música em cursos técnicos e universitários, constatamos que a busca pelos estudos de graduação e de pós-graduação configurava uma alternativa para o mercado de trabalho e a possibilidade para “viver de música”:

Revelando o comprometimento com a música para um projeto de vida a longo prazo, na medida em que investiriam ainda mais em seu desenvolvimento, todos nossos sujeitos cursaram o mestrado em música da UFPB. Por esse curso de pós-graduação envolver a pesquisa, eles encontraram novas formas de se relacionar com a música, aproximando-se cada vez mais da academia. [...] Para alguns de nossos sujeitos, a pós-graduação estava vinculada, justamente, à perspectiva de se tornarem professores universitários (Penna; Paula, 2020, p. 8-9).

Bourdieu (2007a, p. 79) enfatiza, ainda, que o capital cultural institucionalizado possui potencial de conversão em “capital econômico”, ou seja, em remuneração no mercado de trabalho. No entanto, o autor ressalta que tal processo não é automaticamente garantido, pois depende do próprio contexto de convertibilidade entre o próprio capital cultural e o

---

<sup>4</sup> Muitas vezes, na área de música – particularmente no campo da música popular –, a legitimidade profissional pode ser alcançada a partir de percursos fundamentados na prática cotidiana, no reconhecimento obtido entre os pares e na participação em determinados contextos e circuitos culturais. Esse processo revela formas alternativas de legitimação dentro da música, que não se apoiam necessariamente em experiências formais de educação e/ou na posse de títulos ou diplomas.

capital econômico (Bourdieu, 2007a, p. 79). Por exemplo, Ghanem (2008, p. 60-61) destaca que a educação formal pode enfrentar situações de inflação de títulos acadêmicos e consequente saturação de profissionais em determinadas áreas. Nesta direção, Bourdieu (2007b, p. 125-126; 2008, p. 36-41, 45) problematiza a perda de valor dos diplomas universitários provocada pelo crescimento acelerado do número de formados, sem o correspondente aumento de posições no mercado. Tal conjuntura pode acarretar a redução da remuneração e a diminuição do prestígio social de determinadas carreiras.

Pelo exposto, podemos vincular o capital institucionalizado à modalidade de educação formal. E justamente por este vínculo, essa modalidade distingue-se da educação não formal, a qual não faz parte do sistema educacional “oficial”, não levando, portanto, à obtenção de um diploma ou título institucionalmente reconhecido (Ghanem, 2008, p. 63). Ou seja, apesar de poder promover uma formação musical consistente, não leva à aquisição de capital cultural institucionalizado.

Muitas bandas de música, por exemplo, têm seus mecanismos específicos de formação de seus membros, com sua própria sistematização e exigências para chegar a tocar um instrumento. O fato de ser considerado como um espaço de educação “não formal” não significa que não tenha suas próprias formalidades ou sistematização, como anteriormente discutido. Tomemos o exemplo da Banda Revoltosa, de Nazaré da Mata - PE, objeto de uma pesquisa para uma monografia de conclusão de curso sob a orientação da primeira autora (Silva, 2025), cujos processos de formação são bastante estruturados: a banda mantém uma “escola”, onde os interessados têm “aulas de teoria”; quando aprendem a ler partitura, podem entrar no “coral de flautas doce”, espaço da primeira prática de conjunto; na sequência podem participar da banda jovem, para finalmente poder ingressar na formação oficial da banda. Há, portanto, um sistema próprio de formação musical de seus participantes, que, apesar de não estar sujeito à normatização e fiscalização de alguma instância superior, é assumido como tradição desta banda: ela supõe estágios de desenvolvimento, com exigências de desempenho para alcançar o nível seguinte. A formação promovida para a execução instrumental coletiva é consistente, apesar de não ser certificada através de um diploma socialmente reconhecido. No entanto, percursos individuais podem conjugar aprendizados musicais desenvolvidos em contextos não formais à educação formal e suas certificações –

que configuram um capital cultural institucionalizado que legitima socialmente os estudos musicais.

## Considerações finais

Pelo exposto, evidencia-se a validade de vincular as três modalidades da educação aos três estados do capital cultural, pois, desta forma, tal categorização se torna mais precisa e operacional. A distinção entre educação formal e não formal está no fato de que apenas a primeira permite a aquisição de capital cultural institucionalizado. Deste modo, ultrapassam-se as discussões sobre as “formalidades” da educação não formal. Por sua vez, a educação informal está claramente vinculada ao capital cultural incorporado, pelo seu caráter não intencional e diluído imperceptivelmente no cotidiano.

Com a articulação proposta, essa categorização das três modalidades de educação tem se mostrado útil e produtiva para as pesquisas de nosso grupo, na análise das diferentes práticas musicais vivenciadas pelos participantes de nossos estudos. Esperamos que também possa ser útil para outros pesquisadores.

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007b.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9. ed. Campinas: Papiрус, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 3. ed. São Paulo: Zouk, 2016.
- BRASIL. *Lei N. 9396 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 18 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- DAYRELL, Juarez; GEBER, Saulo. Os “novos” educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 45 – 62, out.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FiYZqkMK6zqdLCvj9ZrWDvL/?lang=pt> Acesso em: 7 abr. 2025.
- GHANEM, Elie. Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 59-89.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 jun. 2025.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5> Acesso em: 18 jun. 2025.
- GOHN, Maria da Glória (Org.). *Educação não-formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, Celson. Educação musical na família: as lógicas do invisível. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 30-40, 2011. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/188/120>. Acesso em: 17 jun. 2025.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/104>. Acesso em: 7 abr. 2025.

HALLAM, Susan. Culture, musicality and expertise. In: BARRET, Margaret S. (ed.). *A cultural psychology of music education*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 201-224.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. *Revista Inter-ação*, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 14. reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. *Contrapontos*, Itajaí, v. 16, n. 1, p. 40-61, jan.-abr. 2016.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. *Claves*, n. 6, p. 70-83, nov. 2008.

PENNA, Maura. Ascensão e queda do Programa Mais Educação: a música na proposta de educação (em tempo) integral. *Vórtex*, Curitiba, v. 5, n. 2, p.1-25, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/vortex/article/view/2139/1412> Acesso em: 27 jun. 2025.

PENNA, Maura; PAULA, Hermano de. Para viver de/para a música: entre escolhas e significações. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 15., 2020. On-line. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <https://abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/398/291> Acesso em: 27 jun. 2025.

PENNA, Maura *et al.* Vivências musicais em família: experiências na infância e juventude e suas relações com estudos na maturidade. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 34., 2024, Salvador. *Anais eletrônicos....* Disponível em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2024/papers/2253/public/2253-10927-1-PB.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2024/papers/2253/public/2253-10927-1-PB.pdf) Acesso em: 27 jun. 2025.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes *et al.* A alfabetização de jovens e adultos na primeira laje (apl) do projeto escola zé peão (1991-1993). *Revista ENSIN@ UFMS*, Três Lagoas, v. 5, número especial, p. 18-32, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/22523> Acesso em: 27 jun. 2025.

SILVA, Larissa Michele Feliciano da. *A formação musical na Banda Revoltosa: um estudo de caso.* Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2025.

TONI, Anderson. Motivação e engajamento em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música. *Orfeu*, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2024. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/24946>. Acesso em: 17 jun. 2025.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 39-48, 2005. Disponível em:

<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/323/253>. Acesso em: 9 jun. 2025.