

Formação docente em música: um olhar a partir da prática escolar

GTE 16 - Formação inicial e continuada de professores/as de música

Comunicação

*Renata de Oliveira Domingues Luiz
Universidade Federal de Juiz de Fora
renatadomingues.luz@ufff.br*

*Pedro Dutra de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora
pedroaugustodutra@gmail.com*

*Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora
markusmedeiros@yahoo.com.br*

Resumo: O presente artigo resulta de uma pesquisa realizada entre 2017 e 2019 pelo MIRADA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Visualidade, Interculturalidade e Formação Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, e tinha como título: “Experiências de dentro e de fora: o que a universidade pode aprender com a escola?” Aqui, apresentamos análises advindas das entrevistas com docentes de música da rede pública de ensino de Juiz de Fora. Lançamos um olhar sobre a formação docente, salientando a necessidade de aproximação entre a universidade e a escola regular. Buscamos refletir sobre duas questões: O que a universidade pode aprender com a escola no que toca a formação de professores de música? Que educação musical queremos e que educação musical precisamos no contexto da educação básica? Para tanto, utilizamos os estudos de Pereira, sobre habitus conservatorial e Freire, propondo uma educação musical humanizadora. Analisamos também a dicotomia teoria x prática contida na fala dos docentes. Após este percurso concluímos que a aproximação entre os espaços da universidade e escola é importante, pois são espaços produtores do saber, dialógicos e complementares.

Palavras-chave: Formação docente, Habitus conservatorial, Educação musical humanizadora.

Introdução

Este artigo advém de uma pesquisa realizada entre 2017 e 2019 pelo Grupo de pesquisa Mirada, e tinha como título: “**Experiências de dentro e de fora: o que a universidade pode aprender com a escola?**”. A pesquisa teve participação de 9 professoras e 2 professores de Artes da rede pública de educação da cidade de Juiz de Fora.

A partir dos relatos especificamente de professores que trabalhavam com música, buscamos refletir sobre duas questões:

1. O que a universidade pode aprender com a escola no que toca a formação de professores de música?

2. Que educação musical queremos e que educação musical precisamos no contexto da educação básica?

Ouvir docentes de música nos levou a pensar a formação deste profissional e sobre a necessária aproximação entre o espaço da universidade e o espaço escolar. Buscamos perceber como o modelo de formação de professores de música tem influência direta no modelo de ensino musical proposto na educação básica e por outro lado, perceber como o que ocorre no espaço da escola deve ser ponto de reflexão para que se discuta os espaços de formação na universidade.

Que Educação Musical queremos? Que Educação Musical precisamos?

A música tem alguns vieses de atuação. Ou você parte para performance, você vai ser músico instrumentista ou você parte para o ensino. E o ensino ainda tem mais dois vieses que ou você vai para o ensino de música dentro de uma escola regular, que é essa realidade que nós estamos aqui, ou o ensino de música dentro de uma escola especializada, que é o caso do Conservatório. São duas realidades completamente diferentes. Aqui a música tem uma finalidade, lá a música tem outra finalidade.

Como eu disse antes, a música pra mim, dentro da escola regular, não tem a finalidade nela própria. Meu objetivo aqui não é formar músicos. O objetivo é através da música, contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Esse é o meu objetivo aqui.

As falas apresentadas no início dessa seção nos mostram uma clara diferenciação dos espaços voltados ao ensino de música e, conseqüentemente, a distinção entre os objetivos de ensino em cada um deles. De um lado, o chamado ensino especializado, muitas vezes atribuído ao conservatório, e de outro, o ensino de música no âmbito da escola regular. Para além disso, segundo as falas, os objetivos também são distintos. Nesse caso, a escola regular se ocupa de uma “educação integral”, ficando a cargo do conservatório um ensino que tenha a música como foco.

Talvez não haja tanta discordância sobre os diferentes espaços e seus objetivos no campo do ensino de música, porém, levantamos aqui, a partir dos dados, duas reflexões que pretendemos discutir ao longo do tópico. A primeira, nos leva aos seguintes questionamentos: Até que ponto as fronteiras entre esses espaços e práticas de ensino de

música são tão rígidas? Qual seria a influência do que Pereira (2014) chama de *habitus conservatorial* em ambos os espaços, principalmente no espaço da escola regular? A formação do professor de música, muitas vezes pensada de forma genérica (para atuar em múltiplos espaços) é adequada à preparação do professor para atuar em escolas específicas, porém pode contribuir para um ensino musical distante da realidade dos alunos de uma escola regular, e distante do que a educação básica espera do ensino de música.

A segunda reflexão está relacionada à possibilidade de uma educação que faça frente ao ensino conservatorial. Assim, apresentamos o conceito de educação musical humanizadora enquanto possibilidade. Uma das falas cita o “desenvolvimento integral”, mas o que é isso de fato? Propomos aqui refletir, numa perspectiva freireana, sobre o que seria uma educação musical humanizadora. Neste sentido, questionamos quais as funções da educação musical na escola regular.

Ainda no bojo desta segunda reflexão, percebemos muitas vezes a dicotomia entre um discurso que considera a música como foco, e outro que a considera como meio para o que se chama “formação integral”. A dicotomia se apresenta quando há o entendimento de que optar pela música como foco, significa não considerar os sujeitos participantes da prática educativa e sua formação para além da música. Por outro lado, também há dicotomia quando se entende que a opção por uma educação que contemple integralmente a formação dos sujeitos, não considera a busca pelos conhecimentos especificamente musicais.

Ao buscar refletir sobre que educação musical queremos e também sobre que educação musical precisamos no âmbito da escola regular, pretendemos então problematizar a influência do *habitus conservatorial* no espaço da escola, além de também problematizar, num outro extremo, um “ensino musical” esvaziado de seus conteúdos musicais específicos e refém de outras práticas escolares. Para além disso, buscaremos propor como possibilidade, o conceito de educação musical humanizadora, tendo em vista uma educação dialógica e crítica.

Habitus conservatorial e prática docente

A noção de *habitus conservatorial* contribui para que se transcenda a ideia de um “modelo”, ligado aos conservatórios de música, que seria reproduzido irrefletidamente. O conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu (1983), auxilia a entender como a tradição

conservatorial é atualizada nas práticas de professores e instituições de ensino de música. Seriam, portanto, disposições internalizadas que, mesmo na proposição de mudanças e reformas, orientassem inconscientemente as práticas de maneira ainda bastante ligada à tradição, estruturadas com base na tradição, o que explicaria o caráter periférico e cosmético de muitas das “mudanças” realizadas nos currículos de formação de professores, por exemplo (PEREIRA, 2012).

Pereira (2015, p. 111) explica que uma ideologia musical seria incorporada e constituída como matriz de ações e percepções. E o currículo de formação de professores, e mesmo o currículo ligado ao ensino de música, em geral, podem ser entendidos como resultados de práticas e crenças institucionalizadas e incorporadas. Assim também podem ser entendidas as práticas dos professores de música, bem como as crenças e percepções da sociedade em relação ao ensino de música:

Desta forma, o conservatório, desde sua criação, tem dado o tom da educação musical, instituindo suas práticas possíveis, organizando os significados, valores e ações referentes ao ensino musical. E o consenso sobre estas práticas conservatoriais perpassa não somente os cursos de Licenciatura em Música, como também as escolas especializadas, projetos sociais e as representações do senso comum sobre música e ensino musical (PEREIRA, 2015, p. 112).

A fala dos professores entrevistados reflete uma reação a este senso comum que perpassa os entendimentos sobre o ensino de música, mesmo na educação básica: “Meu objetivo aqui não é formar músicos” . .

O conservatório foi criado com o objetivo de formar músicos: finalidade que parece ser a única aceita, no senso comum, como possível e legítima para a educação musical. O conservatório institucionalizou uma tradição seletiva, o que Williams (1992) compreende como a transmissão de uma seleção da cultura entendida como “a tradição”, selecionando um “passado significativo”:

É fundamental entender que, em si, o habitus conservatorial não é algo puramente negativo. Sua influência em espaços sociais que demandam outras práticas – muitas vezes associadas às práticas tradicionais – é que pode ter efeitos negativos. Um exemplo é o ensino de música na educação básica: por assumir outra finalidade educativa, diferente do “formar músicos”, as práticas de educação musical precisam ser ampliadas, contemplando

uma diversidade de produtos e processos musicais, trabalhando a relação das pessoas com as músicas – entendidas como práticas sociais.

O que ocorre é que, os professores de música ao serem formados em cursos orientados por práticas conservatoriais, acabam por incorporar as disposições ligadas a esse habitus. E assim, fazem dele sua matriz de ações e percepções em sua vida profissional.

A ideia de *doxa*, também proposta por Bourdieu (2008), também nos auxilia a refletir sobre as falas dos professores e professoras que participaram dessa pesquisa. O conceito de *doxa* pode ser entendido como um ponto de vista particular – o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal. Um conjunto de crenças fundamentais que nem sequer precisam se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo: uma opinião consensual, assumida por todos, mesmo que não esteja materializada sob a forma de um dogma ou lei escrita.

Ao refletir sobre a história da música como disciplina, conteúdo e/ou atividade escolar, Pereira (2012) propõe a ideia de uma *doxa* da função da música escolar: a aceitação coletiva da música como ferramenta para ornamentar festas, apresentações, momentos lúdicos e de lazer; e como recurso metodológico para contribuir para o ensino e aprendizagem de outros conteúdos.

Essa *doxa* da função da música escolar é estabelecida pelo senso comum, pela tradição e pela opinião consensual entre a comunidade escolar – e a comunidade em geral –, evidenciando-se no habitus como a única estrutura disponível na escola para a presença da música:

A concepção da música como uma ferramenta para outros fins externos a ela perpassou séculos de história, criando disposições de comportamentos em professores e alunos. Fixa-se, no senso comum, a ideia de que a música não importa por si mesma, como linguagem simbólica, mas, sim, por ser um meio eficaz de inculcação de ideologias, de comportamentos e de civilidade, além de oferecer momentos de descanso, de ludicidade e recreação (PEREIRA, 2013, p. 86).

É importante refletir que, no âmbito da educação básica, a música de fato importa como uma ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes – como bem destaca um dos professores entrevistados. Contudo, ela o faz por suas potencialidades como área de conhecimento, e não por outras finalidades impostas historicamente a ela. Utilizar a música como ferramenta metodológica, em si, também não é um problema. A questão é ser este o

único lugar da música na educação básica, o de recurso para outras áreas do conhecimento e não o de área de conhecimento específica, com processos, procedimentos e produtos próprios como é reconhecida pela legislação brasileira.

Casagrande (2019), ao investigar o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental em Brasília – DF, percebeu traços dessa *doxa* entre os professores que colaboraram com sua pesquisa. A autora, em diálogo com Pereira (2013), considera que:

A utilização da música na escola faz parte de predisposições, anteriores à elaboração curricular. Seu uso habitual (a prática da música como ferramenta) é estruturante, o princípio gerador de outras práticas, ao passo que a prescrição oficial é insuficiente para provocar o ensino e aprendizagem da música como linguagem (CASAGRANDE, 2019, p. 144).

Em sua investigação, Casagrande (2019, p. 144) observou que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, “(...) a música preenche e marca a rotina escolar, além de ser uma ferramenta para a introdução de conceitos e conteúdos, colaborando com a aprendizagem pelo viés da ludicidade”. Contudo, essa configuração se dissolve “(...) na medida em que a alfabetização se desenvolve, fazendo com que a música como recurso pedagógico perca seu valor e sua utilidade, sendo útil apenas para a composição das atividades dos dias festivos”.

Tal constatação pode ser observada, também, na fala dos professores que colaboraram com a presente pesquisa. A presença da música nos dias festivos integra o que Santomé (1998, p. 147) chamou de “currículo de turistas”, onde a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, sem poder – nesse caso uma área do conhecimento, uma comunidade de prática – é apresentada de forma deformada, com grande superficialidade.

Muitas vezes, a reação a essa “*doxa* escolar” ancora-se nas práticas tradicionais, e isso oferece grandes obstáculos para a compreensão de uma educação musical pensada especificamente para a educação básica, que contribua para a função da escola na sociedade.

As práticas tradicionais, voltadas à formação do músico, lidam com a música como área de conhecimento. Contudo, suas estratégias são voltadas essencialmente para a performance, assumindo a música erudita ocidental europeia como “a” música oficial, legítima (PEREIRA, 2012, 2014, 2015). Ainda que o caminho não seja negar a tradição erudita, cujo conhecimento é direito de todos e todas, o entendimento de música como

prática social exige uma visão mais ampliada, que considere outros produtos e processos, outras relações com e por meio da música.

A partir das falas dos professores que colaboraram com essa pesquisa, percebe-se como as concepções de habitus conservatorial e da *doxa* da função da música na escola se materializam em seu dia a dia profissional. Logo, torna-se imperativo pensar em outra educação musical, que tenha a educação básica como foco. É nesse sentido que se propõe, como uma das versões do possível, a ideia de uma educação musical humanizadora.

Pensando a Educação Musical na perspectiva da humanização

A escola carrega em seu bojo traços de colonialidade que se refletem no que Freire (2005) sinalizou como uma educação bancária. Segundo Freire (2005), na educação bancária temos o “saber” como doação daqueles considerados sábios aos que “nada” sabem. Nela, o educador realiza depósitos nos educandos, unicamente transfere conhecimento. De um lado temos o “sujeito” do conhecimento, o educador, e de outro o “objeto” que invariavelmente recebe este conhecimento, o educando.

No bojo dessa relação bancária, não percebemos unicamente uma não valorização do conhecimento do educando. A educação bancária vai muito além disso, pois, no processo de negação da subjetividade do outro, seus conhecimentos, identidade, práticas, ocorre também um processo de colonialidade, que não só desconsidera outras formas de saber, mas também promove, como apontado por Mbembe, separação de si mesmo, desenraizamento, desapropriação e degradação. (OLIVEIRA, 2019, p.42)

No contexto da educação musical, podemos pensar que um legado que não considera o outro enquanto sujeito de conhecimento, enquanto alguém que carrega em sua história e cultura tradições musicais, visões de mundo, potencialidades, é um legado que causa morte, produz degradação e o desumaniza, impedindo-o de ser. Dessa forma, que educação musical queremos? E para além disso, que educação musical emergencialmente precisamos no contexto da escola regular?

Para Freire (2005), desumanização e humanização são possibilidades históricas, porém apenas a humanização é vocação do ser humano, “vocação negada, mas também afirmada na própria negação” (p.32). Assim, uma educação humanizadora parte do entendimento de que o mundo e nós, homens e mulheres, estamos sendo, inconclusos, na

busca por *ser mais*. É justamente na raiz dessa inconclusão que há a possibilidade de mudança, transformação do mundo.

Trata-se de uma educação onde nos assumimos enquanto sujeitos capazes de aprender, ensinar, criar, transformar o mundo. Para Brandão (2003) uma educação que humaniza não pretende criar “padrões de sujeitos”, não pretende unicamente capacitar instrumentalmente ou simplesmente gerar habilidades, mas “é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana” (BRANDÃO, 2003, p.21).

Com base no exposto, como pensar uma educação musical humanizadora que tem como centralidade o diálogo, a mudança, a postura crítica como fundamento? Como pensar a emergência de uma educação musical humanizadora que se contraponha a posturas fixas herdadas de um modelo conservatorial que segundo Pereira (2014), tem o poder centrado nas mãos do professor, um processo de ensino individual, a supremacia absoluta da música notada, a música erudita ocidental como conhecimento oficial, a seleção dos estudantes, baseada no dogma do “talento inato”, dentre outras características?

Segundo Galon et al. (2013), para pensar uma educação musical na perspectiva da humanização, é necessário entender que nem todas as práticas educativo-musicais promovem diálogo, autonomia, amorosidade, libertação e conscientização dos sujeitos. Ainda segundo as autoras e autor, ela deve permitir que os sujeitos se “des-coisifiquem”, que desenvolvam suas potencialidades como sujeitos autônomos e críticos.

Retomamos aqui as palavras de uma das professoras entrevistadas na pesquisa, quando diz: “meu objetivo aqui não é formar músicos. O objetivo é através da música, contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Esse é o meu objetivo aqui.” O que então seria esse desenvolvimento integral ou humanizado?

Segundo pesquisa realizada por Penna (2012), alguns contextos de ensino que priorizam a formação global do indivíduo, chamados como tendo ênfase em funções contextualistas, acabam caindo em “grande diluição dos conteúdos propriamente musicais” (p.67). A autora aponta, nesse caso, o grande comprometimento dos próprios objetivos sociais visados. Porém, numa perspectiva freireana, um ensino que priorize a formação humana, humanizador, não pode estar desassociado dos conteúdos.

Um ensino musical humanizador não se desconecta de seu foco de estudo, a música. O problema, segundo Freire (1992), “é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que está o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que” (p.11).

Uma educação musical humanizadora parte do entendimento de que a construção do conhecimento é sempre coletiva, pautada no diálogo e nas múltiplas contribuições que todos os sujeitos participantes carregam. Esse espaço dialógico possibilita a todos a pronúncia de sua palavra, logo, a pronúncia de seu mundo e sua transformação.

Finalizamos apontando que uma educação musical que tem como objetivo a humanização gera múltiplas experiências, contribui na construção da autonomia de cada sujeito participante, produz coletivamente, conscientiza e liberta.

O que a universidade pode aprender com a escola? Pensando sobre a formação de professores de música

A teoria na prática é outra”; você sabe tudo do papel, você é super bom em teoria, mas eu acho que você aprende é aqui dentro. Acho que esse contato que a gente tem quando estamos na faculdade com a escola, é de um aprendizado imenso, um aprendizado ímpar.

Eu acho que a escola tem mais a ensinar para universidade do que a universidade para a escola. Eu me formei e a gente sai da faculdade achando que a gente sabe de tudo.

Retomamos as falas dos professores que nos apresentaram uma dicotomia sobre a finalidade do ensino de música nos espaços educacionais. A oposição entre o ensino de música conservatorial e o ensino na escola regular demonstra a necessidade de clareza de objetivos na formação dos professores que vêm a atuar nesses espaços.

A dicotomia em destaque nos apresenta ainda uma distância existente entre formação e atuação. Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) afirmam que o binômio teoria e prática fazem parte da formação do professor e que esta relação vai refletir na futura práxis deste discente. Essa relação entre teoria e prática é vista pelos autores como a base para a construção do conhecimento e formação inicial do docente. Entretanto, as falas dos docentes apontam que a teoria não funciona da mesma forma ao ser colocada em prática e as dificuldades contidas nesta transposição ficam expostas.

Ao dizer que “a teoria na prática é outra” o professor deixa claro que o contexto da prática de ensino traz questões que a universidade não foi capaz de abranger. Para esse professor a aplicação das teorias estudadas não se processa da mesma forma que foi vivenciado na sua formação ou, para além disso, a execução da teoria pode ter um resultado distinto do esperado. Desta forma, observamos ser necessário repensar a formação deste professor, no que diz respeito à prática no contexto da escola regular.

É importante ter em mente que a licenciatura oferece uma formação inicial, e que a formação do professor continua e se intensifica, no exercer de sua profissão. Ainda assim, a educação básica precisa ocupar um lugar de maior destaque nos currículos de formação de professores de música.

Vale ressaltar que a teoria é o saber proveniente da prática que busca realizar uma análise que possa trazer algum aperfeiçoamento à esta. Já a prática de ensino é a ação, é a execução que conforme Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) não se resume apenas em reprodução de conteúdo, mas também em criação e produção de saberes. Assim, teoria e prática não devem ser desassociadas.

Outra questão que pode dificultar essa relação, é o pensamento de supremacia do conhecimento gerado na universidade sobre o conhecimento produzido no ambiente escolar. Essa relação posta no sentido vertical, da universidade para a escola, pode não trazer um resultado positivo para o processo de ensino e aprendizagem. Esse pensamento traz novamente à tona a visão de um ensino bancário, onde a universidade não reconhece a escola como produtora de conhecimento e deposita nela o conhecimento produzido sobre ela – e sem a participação dela.

Neste ponto destacamos duas visões opostas de ensino musical; de um lado a visão essencialista e de outro a contextualista. Conforme Penna (2012), o professor que tem uma visão essencialista tende a centralizar o ensino no fazer musical com a finalidade de obter como produto a própria música. Em contrapartida, o professor que apresenta uma visão contextualista tende a pensar a educação musical como um suporte para o desenvolvimento do aluno. Logo, apontamos que para pensar uma formação do professor que intente uma educação humanizadora, é necessário que haja, para além do equilíbrio, a interdependência entre ambas concepções, ou seja, não é possível pensar um ensino musical de excelência sem levar em consideração o sujeito da aprendizagem.

Conforme Pereira (2014), os cursos de licenciatura conservam uma estrutura curricular semelhante, especialmente no que se refere ao conhecimento específico musical, à estrutura curricular dos conservatórios. Esse conhecimento específico musical prioriza a formação do músico performático, ligado às práticas musicais eruditas, desconsiderando, muitas vezes, as demandas da educação básica. Nessa perspectiva, a formação do professor que vai atuar na escola regular pode contribuir para que esse professor leve consigo os mesmos tradicionalismos e modos de ensino para sua prática profissional. Segundo Pereira (2013, p. 230) os professores que atuam no ensino superior se veem mais como músicos, do que como professores, com isso, mesmo nas licenciaturas, o conhecimento específico de música acaba prevalecendo sobre o pedagógico, mantendo hábitos ligados à tradição institucionalizada pelos conservatórios. Em consequência disso, a atualização das práticas orientadas por padrões tidos como naturais (a única versão do possível) se torna um ciclo. Um ciclo que não abre espaço para uma educação musical humanizadora, e que se distancia do sujeito e de sua realidade social, dificultando a criação de sentidos para os estudantes.

Retomando as falas dos docentes colaboradores e o caminho que perpassamos pensando que educação musical queremos, percebemos que a formação inicial desse professor precisa romper com esse ciclo que atualiza uma tradição seletiva, e esse caminho parece estar em considerar a educação básica como um eixo estruturante de suas práticas de formação.

Um dos professores colaboradores afirma: “Eu acho que a escola tem mais a ensinar para universidade do que a universidade para a escola. Eu me formei e a gente sai da faculdade achando que a gente sabe de tudo.” Esse discurso é muito significativo. Percebemos, no percurso argumentativo construído nesse texto, que as licenciaturas oferecem uma formação inicial, que não é suficiente e definitiva para a prática docente profissional. Além disso, os saberes da universidade não devem ser considerados como os únicos legítimos para a formação. A escola é também produtora de conhecimento, é também espaço de formação. Universidade e escola precisam dialogar constantemente, fazer trocas constantemente, com vistas a uma formação docente cada vez mais consistente e qualificada.

Universidade e escola devem desnaturalizar suas práticas, em direção à construção de uma educação musical humanizadora, que potencialize a humanidade dos sujeitos escolares, e contribua para a construção de um mundo melhor.

Considerações finais

A partir das análises e reflexões apresentadas neste texto, concluímos ser essencial pensar em uma formação de professores de música que assuma a escola de educação básica como um eixo estruturante de seus currículos e de suas práticas.

Pensar sobre o que a universidade pode aprender com a escola nos fez perceber a necessidade de aproximação entre estes espaços, ambos produtores do saber, de saberes que são dialógicos, dialéticos, complementares. Os discursos analisados deixam claro que a Universidade precisa ter um olhar mais específico para a formação de docentes que vão atuar nas escolas regulares. Este olhar pode minimizar e contribuir para uma formação docente mais adequada ao espaço a que se destina. Tais discursos sinalizam, também, a urgência de que uma nova compreensão acerca do ensino da música seja construída no espaço escolar: que a Arte seja de fato reconhecida como ferramenta fundamental no processo de constituição e humanização dos futuros cidadãos.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia** (Org. ORTIZ, Ricardo). Editora Ática: São Paulo, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008.
- BOWMAN, Wayne. The Ethical Significance of Music Making. **Revista da ABEM**. No prelo.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/Acesso> em: 15 out. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASAGRANDE, Sidileide Rabelo. **Do currículo prescrito ao currículo em ação**: a música na organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais em uma escola pública do DF. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GALON, Mariana; AMENT, Mariana B.; OLIVEIRA, Pedro A. D.; SEVERINO B., Natália; JOLY, Ilza Z. **Por uma educação musical humanizadora**. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Natal, 2013.
- LUIZ, Renata de Oliveira Domingues. *O ENSINO DE MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA*: impasses na implantação da Lei nº 11.769/2008. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017)
- MASSCHELEIN, Jan. Em defesa da escola: uma questão pública/Jan MasscheLein, Maarten Simons; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de Oliveira. **Por uma educação musical humanizadora**: o ensino coletivo de música a várias mãos. 2014. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de Oliveira. **Cantos, danças, rodas e resistência na comunidade Trovadores do Vale**. 2019. 317f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2019.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [S.l.], v. 2, ago. 2019. ISSN 2526-3560. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>>. Acesso em: 05 out. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0.380>.

PENNA, Maura; BARROS, O. R. N.; MELLO, N. R. Educação musical como função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, nº 27, p.65-78.

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

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciaturas em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90 – 103, jan.jun 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. **Revista Arteriais**, n. 1, p. 109 – 123, fev. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.