

Desafios e experiências de professores de música da educação básica no Vale do Jaguaribe

Comunicação

Raquel da Silva Araújo Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
raquel.ribeiro.607@ufrn.edu.br

Bruno Caldeira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
bruno.caldeira@ifce.edu.br

Resumo: Esta comunicação é um recorte de um trabalho de conclusão de curso que teve como objetivo entender como se torna professor de música na educação básica no Vale do Jaguaribe. Foram destacadas as experiências de quatro professores de música, com idades entre 22 e 40 anos, atuantes na educação básica da região jaguaribana, sendo que dois destes são professores da rede pública e dois da rede particular. No que diz respeito à metodologia, em virtude das características do trabalho, utilizou a pesquisa qualitativa e para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, que foi direcionada por um roteiro de entrevista previamente elaborado. Concluiu-se que a docência é construída, também, na relação com o meio em que se vive e que se aprende a ser professor sendo professor efetivamente. Além disso, este trabalho destacou alguns desafios enfrentados pelos professores de música, os quais colaboraram com esta pesquisa e atuam no Vale do Jaguaribe.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de música; Educação musical; Música na Educação Básica.

I. Introdução

Ao longo dos anos, o ensino de música foi marcante em minha vida, principalmente por meio da igreja, contudo, nada significativo na educação básica. Minha passagem pela escola se deu tanto no âmbito particular como público, mas em nenhum desses ambientes fui

agraciada com a educação musical. Por isso, a escolha desse objeto de pesquisa se deu, inicialmente, para defender a participação da música na escola e, para tanto, buscou-se compreender aspectos da construção de um profissional docente.

Sabe-se que o ensino de música nas escolas de ensino básico faz parte do currículo, ao menos em teoria, há bastante tempo. A legislação mais recente, versando sobre o ensino de música na educação básica, é a 13.278/2016 (Brasil, 2016) que inclui, além da música, o ensino de artes visuais, dança e teatro no currículo da educação básica. Apesar da existência da legislação, boa parte das escolas no país ainda não conta com um professor de música, nem com um ensino satisfatório na área. Lemos Júnior e Miguel (2014, p. 181) consideram que a ambiguidade na lei sobre uma formação específica, pode ser vista como uma causa, além do fato de a música ser associada a eventos escolares em vez de ser tratada como conhecimento científico (Lemos Júnior e Miguel, 2014, p. 182).

Mateiro (2006, p.18) observa que a extinção da educação artística e sua substituição pelo componente curricular arte deveria ter sido um ganho para o ensino das modalidades artísticas de forma autônoma, porém, ao não especificar como será o ensino e por quem será feito, ainda se mantém, em muitos lugares, o ensino polivalente na disciplina.

Além disso, a polivalência impede, muitas vezes, que os alunos da educação básica se beneficiem de um professor de música especializado. Desta forma, muitos desses alunos, que posteriormente venham a se tornar educadores musicais, ao adentrar nas instituições básicas de ensino, se verão sem referências do ensino de música dentro das escolas. Diante desta realidade, não há dúvida de que os educadores musicais encontrarão diversos obstáculos a serem superados, mas a luta deve ser constante até que se obtenha uma política cultural que contemple de forma satisfatória o ensino da música na educação básica (Snyders, 1997).

Dada essa contextualização, esse trabalho teve como objetivo entender como é o processo de se tornar professor de música na educação básica no Vale do Jaguaribe.

Tendo isso em vista, realizou-se uma pesquisa qualitativa com uso da entrevista semiestruturada como ferramenta de coleta de dados, recorrendo-se aos conceitos de socialização e saberes adquiridos com a docência como fundamentação teórica .

Acredita-se que esta pesquisa é relevante tanto para a educação musical como para o ensino básico em geral e pode impactar diretamente seu ensino, no Vale do Jaguaribe e consequentemente a sociedade brasileira que há anos não tem se beneficiado com o estudo da música em sua formação como indivíduo social e ativo na construção do país.

2. Fundamentação teórica

2.1 Socialização

Setton (2011) defende que a socialização é vista como uma teia de valores que são colocados de forma profunda em cada sujeito nas diversas formas de cultura. Tanto “indivíduo” como “sociedade” são “totalidades articuladas em contextos histórica e socialmente bem definidos” (Setton, 2011, p. 720), ou seja, são cruzados pelo mesmo mundo. Setton (2011) entende que há uma via dupla, na construção da realidade social, entre a sociedade e o indivíduo e o que tem de valoroso na socialização é justamente o vínculo entre essas duas totalidades. Ademais, ela argumenta que esses agentes são indissociáveis e que a construção de sociedade, de cultura e de indivíduo são fenômenos que surgem a partir da socialização.

Conforme Setton (2011, p. 719), para entender a socialização se faz necessário pensar nela como um “fato social total”, ou seja, haverá uma troca entre socializado e os meios socializadores para que a realidade social seja mantida em pleno funcionamento. Desta forma, o indivíduo social participa do seu processo educativo (Setton, 2011).

Para a mesma autora, na atual sociedade brasileira há inúmeras “instâncias socializadoras” (Setton, 2011, p. 713) e dentre elas estão a família, a religião, a mídia, o trabalho, entre outros. Ela afirma que a socialização, no sentido mais sociológico, pode ser definida como as relações inseparáveis que o sujeito possui com a sociedade. Diferente do sentido que a palavra carrega atualmente, no contexto sociológico, esse conceito é mais profundo e se trata de um processo coletivo e individual que abarca as variadas formas de ser e estar dentro de uma sociedade (Setton, 2011, p. 715).

Setton afirma que o processo de socialização, hoje, é extremamente “plural ou híbrido de múltiplas referências identitárias” (Setton, 2011, p. 719). Contudo, apesar das influências heterogêneas, ela defende que é o próprio indivíduo que articula essas informações variadas que lhe são apresentadas durante sua carreira (Setton, 2011, p. 219).

Comentando sobre isso, Dubar (2012) afirma que a socialização profissional vem da utilização e do reconhecimento das competências do trabalhador, de um progresso no trabalho. Contudo, para que o docente construa sua profissionalidade, é necessário que estes possuam autonomia para se desenvolverem. Conforme o autor, essa autonomia tiraria este sujeito “da monotonia repetitiva do trabalho ordinário” (Dubar, 2012, p. 366).

É argumentado por Dubet (1996) que a experiência é a “combinação de várias lógicas de ação” (*apud* Setton, 2011, p. 718), ou seja, o indivíduo não é obrigado a agir de forma engessada. Deste modo, os saberes por ele adquiridos são utilizados para o convívio em sociedade, ou seja, para a socialização. Pimenta (1999) igualmente defende que o docente deve aprender a mobilizar os saberes da sua experiência e refletir sobre sua prática. Dubet (1996, *apud* Setton, 2011) ainda afirma que essa junção das lógicas de ação não é centralizada e nem padronizada. Não há apenas uma lógica de ação na socialização.

Ademais, Setton (2011, p. 719) argumenta que a sociologia da experiência defende que cada sujeito deve ser analisado como “ator capaz de dominar, conscientemente, pelo menos em certa medida, sua relação com o mundo”. Ou seja, o indivíduo não é um mero reprodutor de um papel social, mas ele articula as várias lógicas de ação e o que será criado

disso vem da sua reflexão. Pimenta (1999) corrobora com este pensamento ao dizer que um dos pontos da construção de uma identidade profissional é quando cada docente articula seus saberes na prática baseado nos seus valores e na forma como ele se vê no mundo, nas suas experiências adquiridas.

Dessa forma, se faz necessário, assim como mencionado anteriormente, que o professor seja crítico-reflexivo, ou seja, que analise suas práticas ao aplicá-las em sala de aula e não seja apenas um reprodutor de conhecimentos passados. Porém, para que o docente assuma esse papel é indispensável ter meios para tornar isso possível, ter autonomia.

2.2 Aspectos da construção de uma docência

Nóvoa (1997) traz um recorte histórico sobre a profissão docente e aponta que a docência, hoje, é vista como profissão por conta de uma intervenção estatal, na qual o Estado troca de lugar com a igreja, principal responsável pela educação, na época. O Estado, a partir de então, cria formas de consolidar a profissão docente, submetendo os docentes a um controle muito próximo (Nóvoa, 1997, p. 16).

Com o entendimento de que a “formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1997, p. 18), Nóvoa afirma que o Estado limita ainda mais a autonomia dos professores, e conseqüentemente a profissão cai em descrédito diante da sociedade, tendo em vista que agentes externos é que deteriam o controle do seu trabalho.

Isso é claramente evidenciado, de acordo com Nóvoa (1997), quando há a intensificação do trabalho docente e a troca da qualidade pela quantidade. Ao estabelecer metas anuais, os professores são limitados a responder conforme o esperado, ou ao menos entregar o mínimo que foi pedido. Além do mais, o autor reitera que a formação de professores tem deixado de lado seu desenvolvimento pessoal e priorizado apenas questões burocráticas e administrativas, contudo, conforme Nóvoa (1997) a formação não vem através do acúmulo de teorias, mas por meio de um trabalho crítico-reflexivo sobre suas práticas.

Nesse contexto, Nóvoa (1997) apresenta 3 formas para o desenvolvimento pessoal docente: 1º produzir a vida do professor, que trata de possibilitar a aplicação do conhecimento pessoal do docente na prática, ou seja, o foco é o docente e suas experiências; 2º produzir a profissão docente, que refere-se à autonomia profissional, a criação de profissionais reflexivos e da valorização dos saberes individuais; e 3º produzir a escola, que aborda sobre a formação contínua que deve ser articulada com a gestão escolar, além de criar uma nova cultura de formação de professores através da troca de experiências entre escolas e instituições superiores (Nóvoa, 1997).

3. Metodologia

Sendo o objetivo desse trabalho entender como se torna professor de música na educação básica no Vale do Jaguaribe, trabalhar com uma abordagem qualitativa foi necessário para que se percebesse como esses sujeitos enxergam o mundo ao seu redor, como interpretam esse mundo e como suas experiências dialogam e estão presentes no processo de tornar-se professor de música. Além disso, os pesquisadores que se utilizam desse enfoque buscam compreender quais os “significados que os indivíduos dão às suas ações” (Chizzotti, 2000, p. 78). Posto isso, nada mais certo do que trazer à tona o que os professores que estão inseridos na educação básica têm a dizer.

Como ferramenta de coleta de dados foi utilizada a entrevista que, é uma técnica de obtenção de dados “originais e relevantes” (Chizzotti, 2000, p. 85). Este procedimento se dá através da fala livre dos entrevistados para que os dados sejam obtidos de forma satisfatória (Chizzotti, 2000). Sendo assim, foram entrevistados quatro professores de música atuantes no ensino básico a fim de se analisar e compreender como de fato ocorre a construção de um professor de música nesta etapa do ensino.

4. Resultados

4.1. Formação musical e profissional anterior à docência

Neste trabalho foram utilizados pseudônimos para preservar a imagem dos professores e uma possível identificação, conforme os princípios éticos da pesquisa acadêmica (Leitão, 2021, p. 17).

Albuquerque, comenta que suas referências musicais vieram por conta “da literatura, por causa de Chico Buarque, Djavan, Caetano [...] eu gostava das letras e queria poder tocar essas letras”. Ele ainda cita a “música popular brasileira no contexto geral, né? Desde o rock

ao repente. Então essa minha referência musical, ela tem muito pé no repente”. (Albuquerque, entrevista, dia 21/12/2023, p. 4-5).

Sendo assim, uma de suas maiores interações foi com a grande mídia. Setton (2009) traz as mídias como um meio na construção dos indivíduos e atenta para um mercado cultural que é construído com base nelas. Schmeling (2005) aborda que a mídia tem trazido à sociedade novas formas de divulgação e apropriação musical.

O professor Wesley, por sua vez, aprendeu música na relação com outras pessoas, na observação de outros grupos. Isso fica evidenciado em sua seguinte fala: “[...] a gente aprende com as pessoas ao nosso redor, né? (Wesley, entrevista, dia 22/12/2023, p. 2).

Como observado pelo professor Wesley, a construção de uma pessoa e o aprender música se dá através das relações com as pessoas, com o meio em que vivem. Setton (2009, p. 297) salienta que no processo de socialização os sujeitos encontram meios que proporcionem uma junção de suas referências. Ela defende que os indivíduos não são neutros, ou seja, são seres capazes de resgatar suas experiências e de dar sentido a elas em seu processo de socialização.

Por sua vez, Vitor comenta que o seu tio foi uma de suas maiores referências musicais e “é um grande músico, é um grande performance [performer]” (Vitor, entrevista, dia 05/03/2024, p. 2).

Além disso, os professores Vitor e Wesley, afirmaram que a igreja evangélica foi a grande fonte de inspiração e aprendizado musical. Conforme Setton (2011), a partir de 1990, os evangélicos ganharam força no país. Com a presença da igreja, muitos que não tinham acesso à música ganharam a oportunidade de vivenciá-la. As instituições religiosas tem um grande papel na divulgação musical, já que a música faz parte de sua liturgia. Vitor afirma que há muita participação da igreja em sua “formação como músico” (Vitor, entrevista, dia 05/03/2024, p. 8). O professor mencionou que seu aprendizado musical dentro da igreja é de grande valia em seu cotidiano como educador musical.

Setton (2011) traz a família e os amigos como outras “matrizes socializadoras” (Setton, 2011, p. 713). O professor Vitor afirmou que a igreja serviu como fonte de inspiração e de aprendizado de diversos instrumentos, e se deu através da observação dos amigos da instituição e na relação com seu tio. O docente afirmou que seu familiar foi sua maior inspiração como músico e a igreja trouxe amplas escolhas musicais. O professor Wesley também traz a igreja como sua maior influência, mas como não houvesse um ensino técnico, ele aperfeiçoa-se através da observação dos amigos e de cantores profissionais.

Como supracitado por Setton (2011), os amigos podem ser uma fonte socializadora. Com o professor Bernardo isso ocorreu quando ele entrou para a banda de música de sua cidade. “Eu realmente tinha amigos que tavam ali comigo, a gente estudava junto [...] então, a música na banda se deu a partir do ano de 2015 [2005] e foi um divisor de águas gigantesco na minha vida” (Bernardo, entrevista, dia 10/01/2024, p. 4). O docente reconhece a importância desse momento e afirma que na banda de música encontrou companheiros que foram participantes na decisão de se especializar na música e em seu ensino.

4.3 Primeiros contatos intencionais com o ensino e aprendizagem de música

O professor Albuquerque mencionou que o seu contato de forma intencional com a música e seu ensino e aprendizagem se deu aos 18 anos quando começou a estudar violão (Albuquerque, entrevista, dia 21/12/2023, p. 1). Já o professor Vitor afirmou ter um contato mais consciente com a música, sobretudo no que diz respeito ao fazer musical, na igreja. (Vitor, entrevista, dia 05/03/2024, p. 1).

Para o professor Bernardo, no entanto, as suas experiências mais significativas com um ambiente de ensino e aprendizagem de música de forma intencional se deram em um projeto de uma banda de música na cidade de Quixeré no ano de 2005 (Bernardo, entrevista, dia 10/01/2024, p. 4).

Posto isso, é perceptível as diversas experiências possíveis com o ensino e aprendizagem de música. Essas experiências envolveram espaços como a igreja, banda de

música, família, de forma autodidata por meio da observação e imitação dos pares. Em apenas 4 indivíduos, há variadas formas de aprendizado musical, bem como defendido por Setton (2011, p. 713) que argumenta que o povo brasileiro carrega em sua cultura diversas “matrizes socializadoras”.

4.4 Formação acadêmica e desafios da docência

No que diz respeito à formação acadêmica, o professor Albuquerque destaca que um dos pontos que ele sentiu falta em sua formação, foi a inserção no currículo de disciplinas com abordagem inclusiva. Ele comentou que hoje sente dificuldade

em trabalhar com algumas crianças [...] por exemplo, a TEA [transtorno do espectro autista] e tantas outras [...] quais a universidade não prepara [...] e a escola coloca o professor na sala de aula sem nenhum conhecimento da área. (Albuquerque, entrevista, dia 21/12/2023, p. 1).

Louro (2015) destaca que muitos cursos de formação inicial ofertam disciplinas sobre o ensino e aprendizagem de crianças, mas comumente focam nas que não possuem deficiência de aprendizagem. Conforme ela, o fato de não haver um curso oficial no Brasil, na área, dificulta o processo, mas uma possibilidade seria o aprimoramento de disciplinas de educação musical inclusiva, nas licenciaturas.

De acordo com o professor Bernardo, sua formação é de grande valia no desenvolvimento de suas aulas e principalmente quando sua universidade promoveu uma formação continuada aos seus ex-alunos, possibilitando assim o conhecimento de outras práticas pedagógico-musicais.

Em contraponto, os professores Wesley e Albuquerque afirmaram que a graduação ajuda em sala de aula quando a temática é música. Esses docentes são professores da educação pública e não são exclusivos da área musical. Isso porque conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p.

193) o componente curricular arte abarca quatro modalidades artísticas. Desta forma, conforme a interpretação de suas instituições, eles exercem seu professorado de forma polivalente.

Sobre isso, o professor Wesley pontua que

o foco da minha formação é música, então, assim, quando pega essa parte: artes visuais, teatro e dança é um pouco mais desafiador. [...] Porque não é algo que o professor, ele tem contato na sua formação, na sua graduação, mas na sala de aula ele se depara com isso e ele tem que saber fazer [...] (Wesley, entrevista, dia 22/12/2023, p. 1).

Da mesma forma, Albuquerque afirmou que: “atuo [...] como professor de artes e o que eu vou passar de música para esses alunos vai ser algo muito, muito raso”. [...] (Albuquerque, entrevista, dia 21/12/2023, p. 3). A polivalência ainda é uma realidade forte na região e o docente salienta que “o professor que vai trabalhar com arte e ele vai trabalhar com a polivalência. A gente vai dar quatro competências. [...] eu sou formado em música, como é que a gente vai dar aula de teatro, dança e artes visuais, entendeu?” (Albuquerque, entrevista, dia 21/12/2023, p. 4).

Figueiredo (2010) defende que um professor graduado em música não está qualificado a ensinar teatro, nem dança, nem artes visuais e vice-versa, tendo em vista que a universidade forma cada profissional em uma área específica das artes. Joly (2017) ressalta que a lei deveria ser clara quanto ao ensino de arte para que não tenha margem para diversas interpretações.

Figueiredo (2010) salienta que a concepção de arte como uma disciplina coletiva ministrada por apenas um profissional deve ser desconstruída, já que “não existem diretrizes para a formação em educação artística e isto deve ser considerado para que os sistemas educacionais contratem profissionais específicos em cada linguagem artística” (Figueiredo, 2010, p. 4).

Nesse contexto, Pereira (2017, p. 5) argumenta que na Lei 13.278/2016 (Brasil, 2016) não há clareza quanto à sua execução, ou seja, não se sabe se deve haver um docente para

cada linguagem ou se retornará o ensino polivalente que havia desde a LDB de 1971. Mais uma vez a primeira legislação não evidencia como o ensino de arte deve ser organizado. Desta forma, o ensino nos cursos de formação inicial também é afetado, já que, o foco das licenciaturas é a formação específica em cada uma das áreas artísticas.

Por outro lado, os professores Vitor e Bernardo, provavelmente por lidarem apenas com a disciplina de música, afirmaram que o conhecimento adquirido na graduação tem ajudado bastante. O professor Vitor disse que muito do que aprende leva para a sala de aula e dentro das disciplinas aprendidas ele vê inúmeras possibilidades para o aprendizado musical.

4.5 Reconhecimento do trabalho do professor de música

No que diz respeito ao reconhecimento do trabalho do professor de música no ambiente profissional, o professor Vitor afirma que se sente valorizado. Ele salienta que isso se tornou perceptível pelo fato de a escola ter prolongado o ensino de música “até o terceiro ano do fundamental I. Então, a partir do infantil 5, os alunos ainda tem mais três anos comigo” (Vitor, entrevista, dia 05/03/2024, p. 5).

Da mesma forma, o professor Bernardo informou que se sente valorizado, principalmente por seus alunos. Enquanto que os “materiais que [...] mandam para ser colocado em arte, são muito vagos” (Bernardo, entrevista, dia 10/01/2024, p. 8). Além do mais, ele vivencia um outro desafio, que são as aulas no contraturno. O docente informou que muitos pais não matriculam seus filhos, mesmo que não seja cobrado nenhum valor a mais, por terem a ideia de que essas aulas irão atrapalhar o desenvolvimento deles nas disciplinas obrigatórias.

Já o professor Wesley diz que não se sente valorizado de forma alguma. O docente compartilha que está cogitando a possibilidade de fazer outra graduação “por conta dessa não valorização ao professor de música” (Wesley, entrevista, dia 22/12/2023, p. 4).

O professor Albuquerque corrobora ao dizer que boa parte de seus colegas de faculdade não atuam na área. Eles

vão fazer uma segunda graduação, vão ganhar dinheiro [riso sarcástico] [...] e fora a evasão. Fora a galera que não completa o curso, entendeu? [...] É tão complicado a nossa situação que a classe não consegue nem se organizar para efetivar (Albuquerque, entrevista, dia 21/12/2023, p. 8).

Como se percebe, alguns profissionais, principalmente os da rede pública, não se sentem valorizados profissionalmente, de modo que, muitos, como supracitado pelo professor Albuquerque, cursam música por *hobby*, mas não a enxergam como carreira profissional. Essa não valorização por parte das instituições, por sua vez, dificulta a efetivação da classe, prejudicando, assim, o ensino de música na educação básica pela falta de profissionais capacitados.

Outro ponto destacado pelo professor Albuquerque, refere-se a um concurso público recente em um município do Vale que não abriu vagas para professor de música. O professor disse que isso deixa o profissional “à mercê” “porque [...] a gente que é contratado, tá ali, a qualquer momento podendo ser cortado” (Albuquerque, entrevista, dia 21/12/2023, p. 10). O docente enxerga isso como um empecilho, porque são poucos profissionais para que o curso se institucionalize de forma efetiva na região jaguaribana.

Joly (2017, p. 44) argumenta que no ensino básico haverão inúmeros desafios e dentre eles estão: “salas cheias, pouco tempo de aula, falta de material e espaço adequado, além da já discutida desvalorização do saber e fazer musical.” Estas são algumas dificuldades citadas pelos entrevistados, realidade que prevalece não só no Vale do Jaguaribe, mas em outras regiões do Brasil.

Considerações finais

O que se percebeu é que, principalmente na rede pública, há inúmeros obstáculos que o docente encontra em seu campo de atuação e que a pouca valorização da profissão, pelas instituições de ensino e pela própria sociedade, impedem uma educação musical de qualidade e até mesmo a sua presença de forma democrática nas escolas básicas. Figueiredo

(2010) aponta que esses obstáculos impedem que mais docentes almejem a atuação nessas instituições de ensino. Posto isso, é necessário que as políticas públicas visem a solução destes problemas para que os licenciados em música desejem se efetivarem na educação básica e a sociedade brasileira experimente, de fato, a vivência musical.

Além disso, é perceptível que os desafios encontrados na região jaguaribana refletem toda a educação brasileira, levando em consideração que Joly (2017) elenca os mesmos empecilhos em seu trabalho que tem como título: a construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica, além de Figueiredo (2010) e outros pesquisadores. Tudo isso corrobora para a visão de que o ensino da arte e da música, especificamente, não recebe o devido valor em nossa sociedade.

Acredita-se que esta pesquisa seja relevante para a sociedade brasileira e para a educação musical, principalmente no que diz respeito à educação básica, tendo em vista a música como um aspecto fundamental no desenvolvimento humano e que há anos não tem feito parte, de forma consistente e autônoma, do currículo escolar. Perceber isto, mostra que, como educadores musicais, e não se deve desistir de lutar pela efetivação da música nas instituições de ensino básico, a fim de favorecer a livre expressão humana por meio do seu ensino.

Referências

BRASIL, *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016* que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2 de maio de 2016; Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 27 jun 2024

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

FIGUEIREDO, Sergio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, v. 15, p. 1-14, 2010.

JOLY, Maria Carolina Leme. *A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica*. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9547?show=full> > Acesso em jul. 2024.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) *Metodologia de pesquisa científica em informática na educação: abordagem qualitativa*. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em 15 jun. 2024.

LEMOS JUNIOR, Wilson; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A legislação para o ensino de arte e música (1985-2008). *Roteiro*, Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 171-184, Jan/jun. 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/2958>. Acesso em: 10 abr. 2024

LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. *In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta, **Música e educação**: Série Diálogos com o Som. Barbacena: Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015, p. 33–49.*

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida?. *In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta, **Música e educação**: Série Diálogos com o Som. Barbacena: Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015, p. 71–187.*

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.*

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999, p. 15-34*

PEREIRA, Fabiano Lemos. As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a lei 13.278 e a BNCC. *Anais [...] IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU) Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <*

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MDI_SA_2_ID9069_12102017205101.pdf

> Acesso em: 03 abr. 2024.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.*

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista brasileira de educação, v. 14, p. 296-307, 2009.*

SETTON, Maria Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e pesquisa, v. 37, p. 711-724, 2011.*

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.*