



Formação do Professor de Música: aspectos históricos e perspectivas no contexto brasileiro

Teacher Training of Music: historical aspects and perspectives in the Brazilian context

Aparecida de Jesus Soares Pereira, Waldir Pereira da Silva
Universidade Federal do Tocantins

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre a formação de educadores musicais, a partir do levantamento do contexto histórico, social e político brasileiro no processo de escolarização e formação docente em música, como também, as normatizações presentes na legislação educacional brasileira, seus entendimentos, contradições e influências na formação e no perfil do professor de música. Objetiva-se que tais reflexões permitam repensar sobre a formação deste profissional na atualidade, para que haja maior conscientização da importância da disciplina Música na formação integral dos indivíduos, e mais investimentos nos cursos de licenciatura em música e em formações continuadas.

Palavras chave: educação musical, formação docente, prática pedagógica.

Abstract

This work seeks to reflect on the forming of musical educators, from the survey of the Brazilian historical, social and political context in the process of schooling and teacher training in music, as well as the norms present in Brazilian educational legislation, their understandings, contradictions and influences in the formation and profile of the music teacher. It is aimed that such reflections allow us to rethink about the formation of this professional in the present time, so that there is greater awareness of the importance of the discipline Music in the integral formation of individuals, and more investments in undergraduate courses in music and in continuing education.

Keywords: musical education, teacher training, pedagogical practice.

Introdução

Discutir sobre a formação de professores na atualidade demonstra um grande desafio para os educadores musicais no que diz respeito ao desenvolvimento de todo o processo educativo, fazendo com que o educador musical amplie suas reflexões a partir dos contextos formativos e escolares, das políticas públicas, das dimensões curriculares, os conteúdos e formas propostas e os processos que contemplam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, e também da Lei nº 11.769/2008 que torna obrigatório ensino de música nas escolas, e mais recentemente com as mudanças ocorridas mediante a Medida Provisória da reforma do Ensino médio (MP 746/2016) do atual governo brasileiro, em que especificamente o conteúdo de Artes deixa de ser obrigatório percebe-se que educadores e pesquisadores musicais têm buscado entendimentos e estudos com enormes desafios, buscando uma melhor compreensão de questões e concepções que envolvem o ensino de música, as concepções do processo formativo do educador musical, contextos de atuação e possibilidades de ensino e aprendizagem em música.

Entende-se que a partir dessas novas situações discussões são pertinentes mediante a preocupação da inserção dos profissionais no mercado de trabalho e da disciplina como conteúdo nos espaços escolares. Desta forma, faz-se necessário compreender as dimensões políticas e pedagógicas que permeiam o processo formativo dos educadores musicais no contexto brasileiro.

Aspectos históricos do processo de formação docente em música no Brasil

Sobre o ensino de música no Brasil podemos iniciar destacando o Período Jesuítico (1549-1759). Os jesuítas trouxeram valores e práticas que influenciaram a educação musical brasileira (Fonterrada, 2008). A estrutura de educação musical era destinada aos índios que cultivavam em suas culturas a arte musical com caráter ritualístico e religioso (Bueno, 2011). Aprendia-se pela prática exaustiva, para que aos poucos o domínio da disciplina fosse se instaurando.

No período imperial, perpetuou-se por quase todo o século XIX, o chamado “modelo artesanal” de formação de professores com a proposta do método Lancaster. O futuro mestre aprendia as técnicas de trabalho, a partir do momento em que auxiliava um professor adjunto. Segundo Fonterrada (2008), até o século XIX o ensino de música tinha um caráter prático e ocorria na direta relação entre discípulo e mestre.

No período imperial (1822-1888), mais especificamente no ano de 1835 inicia-se a história da formação de professores no Brasil, com a criação da primeira escola normal na província no Rio de Janeiro, em Niterói e também em Ouro Preto no Estado de Minas Gerais. Anterior a esta data havia docência, mas não havia uma preparação específica para tal Pereira (2015).

Com D. Pedro II surgem as primeiras instituições e sociedades de música, como o Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1841. Naquela época, o ensino musical privilegiava a formação do instrumentista virtuoso com tendência ao individualismo que ainda hoje pode ser percebida na formação de grande parte dos músicos e educadores musicais.

Apenas nas décadas de 1860 e 1870 aparecem discussões a respeito dos modelos de formação de professores como, por exemplo, o sistema de concursos e a formação na prática com os professores adjuntos e o modelo de formação institucional por meio das escolas normais, conforme destaca Soares (2013).

Com a inauguração da escola, houve a necessidade de preparar os profissionais por meio de um curso pedagógico de forma gratuita, que contemplasse o ensino teórico e prático para os profissionais da instrução primária. Para tanto, a organização do currículo desse curso durou apenas 01 ano e constava música como disciplina, conforme destaca Soares (2013).

No Período Republicano (1889-1936), o modelo de educação da época enfatizava a formação de elites. Acreditava-se na formação da cultura e da identidade nacional para se enfrentar o problema das desigualdades sociais da época.

Conforme Pereira (2012), a formação do professor de música no Brasil no final do século XIX sofreu grande influência do modelo conservatorial europeu que se preocupava com a formação do virtuoso, instrumentista ou cantor. Esse modelo foi implantado inicialmente no Brasil a partir dos Conservatórios, modelos dos cursos de música para as universidades.

Nesse contexto, Pereira (2012, p.15) pontua que “a concepção de professor de música mantém o caráter de formação específica e profunda no instrumento/canto, mas agora acrescida de uma disciplina pedagógica – o que revela o início de uma preocupação com a formação didática do professor”. Os músicos cantores e/ou instrumentistas com conhecimentos práticos ou formados em nível de bacharelado atuavam como professores de música, porém sem formação pedagógica que os habilitassem para o exercício da docência em música. Assim, em 1889, um ano após a Proclamação da República, passou-se a exigir formação especializada do professor de música através do Decreto Federal nº 981 de 28 de novembro de 1890 (Brasil, 1890).

No século XX, o professor Anísio Teixeira, ao trazer a proposta da Escola Nova, por meio das idéias de seu mestre John Dewey, acaba por influenciar, também, a educação brasileira. Dessa forma, “na escola, o ensino da música não iria ser restrito aos talentosos, mas acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano.” (Fonterrada, 2008, p. 210). Na década de 1930, os bacharéis poderiam a ter permissão para lecionar no ensino secundário, desde que fosse acrescentado mais

um ano de formação, com disciplinas pedagógicas para a obtenção da licenciatura.

Com a queda da república em 1930, Getúlio Vargas assume o poder político nacional mudando todo o sistema de governo. Instala-se uma política educacional nacionalista e autoritária e a música passa a ser utilizada como forma de desenvolver a disciplina, patriotismo e a coletividade.

Destaca-se a figura do compositor e maestro Heitor Villa-Lobos que implantou o canto orfeônico, importado de um modelo francês e constituído através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 pela ditadura de Vargas e pelo Estado Novo que tornava obrigatório o ensino de música para todos os níveis escolares (Brasil, 1931), sistematizando o ensino de música nas escolas do Estado de São Paulo e Rio de Janeiro e baseado no folclore que serviu como tema para a formação de uma consciência sociocultural e musical, influenciado pelos métodos ativos de educação musical por estar encantado com a proposta do pedagogo Kodály, segundo Fonterrada (2008).

Na década de 1960, o canto orfeônico é substituído pela educação musical devido ao interesse dos músicos da época e professores brasileiros, seguidores das práticas metodológicas dos educadores musicais que revolucionaram o ensino musical europeu desde o início do Século XX: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály que, não obstante as diferenças existentes entre as propostas, objetivos e procedimentos metodológicos de cada abordagem, tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva (Fonterrada, 2008).

Com o golpe militar em 1964, adequações foram feitas no campo educacional e houve a substituição da Escola Normal pela habilitação específica do magistério. Assim sendo, houve mudanças na legislação mediante a Lei nº 5.692/71: “Extingue-se as escolas normais e cria-se a habilitação do ensino de segundo grau, chamada Magistério.” (Schneider, 2014, p. 81).

Com tal Lei, o governo inaugurou em caráter de urgência as diversas licenciaturas. Assim, instauram-se os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior (Lei 7.044 de 1982) que alteraram dispositivos da Lei vigente, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Os cursos de licenciatura tinham duração de quatro anos, tendo em sua estrutura curricular disciplinas comuns nos dois primeiros anos de formação, denominada de licenciatura curta. Ao concluir esse período, o professor de Educação Artística fazia a opção por uma das habilitações disponibilizadas pela Instituição de Ensino Superior, e cursava mais dois anos em uma das áreas específicas, denominada licenciatura plena. Dessa forma, a referida Lei previu que a formação de professores se daria em nível superior, em cursos de licenciatura curta e plena. Nota-se que tal formação caracterizava-se como insuficiente para os futuros professores atuarem no ensino formal de música, considerando o tempo de duração do curso específico para esta área do conhecimento, bem como a deficiência na estrutura curricular para a formação dos profissionais.

No atual contexto econômico brasileiro, as políticas públicas de formação de professores já implementadas estão ameaçadas por falta de incentivo e ações práticas por parte de gestores educacionais, e se minimizadas trarão prejuízos a todo o processo educacional. Hoje, o ensino de música carece da formação mais apropriada dos professores da área como forma de assegurar o seu sucesso. A emergência dos cursos de Pós-Graduação em Artes e em Música contribui de forma decisiva e significativa.

Perspectivas para o processo formativo de educadores musicais

Pesquisas realizadas por diferentes autores, bem como associações atuantes como a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), pesquisas nos cursos de graduação, programas de pós-graduação em Música, Programas de Pesquisa em Educação, Grupos de pesquisa ligados às universidades e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e pesquisadores autônomos têm contribuído para reflexões que permeiam aspectos relacionados à formação de professores de música e trazem perspectivas de melhoria e concretização desta difícil e necessária tarefa que é formar profissionais para o ensino de música.

Considerando fatos históricos sobre a formação de professores de música no Brasil na década de 1970, significativas transformações ocorreram após a implantação da disciplina Educação Artística, constituída a partir das linguagens artísticas, a saber: música, artes plásticas e artes cênicas. O professor teria que dominar as três áreas do conhecimento artístico, sendo esse um período de polivalência. Para (Barbosa, 1989, p.171), a polivalência é um absurdo epistemológico, tendo a intenção de preparar um professor de arte em um curso de apenas dois anos, que seja capaz de lecionar tantas disciplinas artísticas. Desta forma, o conhecimento torna-se superficial nas linguagens artísticas, com uma proposta metodológica de certa forma ineficaz para uma formação generalista que não será capaz de dominar as especificidades de cada linguagem artística. Com isso, percebe-se a fragmentação do ensino dessas áreas e a música, como as demais linguagens artísticas, perde o seu caráter de conteúdo específico conforme destaca Penna (2007, p. 50): “A polivalência marcou a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem – no nosso caso, da música”.

Quadros, Costa e Mattos (2015, p. 2) destacam que “tal prática resultou no descompasso do ensino de música no ensino formal, por falta de professores capacitados.” O fato justifica-se porque os professores faziam o curso de Educação Artística nas modalidades denominadas licenciatura curta e/ou plena. Fernandes (2013) também contribui com a análise sobre a formação do professor ao destacar aspectos relacionados à polivalência diante do paradoxo: as universidades buscam formar o professor de música e a demanda profissional é pelo professor polivalente. Fernandes (2013, p. 44) diz que “um

problema ainda presente na formação e na prática do professor de Arte é a polivalência. Sabemos que a maioria das instituições de Ensino Superior não prepara o professor para tal prática; entretanto, os concursos ainda exigem esse tipo de profissional”.

Atualmente, a polivalência apresenta-se, ainda, como um problema presente na formação e na prática dos professores de música. A maioria das instituições de Ensino Superior não prepara os futuros profissionais para as práticas polivalentes, mas sim, para o exercício em uma das áreas artísticas, dentre elas, a música. Porém, podemos citar como exemplo, muitos concursos para professores de Arte na Educação Básica se referindo ao professor que deverá atuar nas diversas áreas do conteúdo Artes, dentre elas a música.

Somente com a LDB 9.394/96 a formação de professores de música inicia-se no Ensino Superior, pois até então o ensino era realizado por profissionais autodidatas e liberais. Em seu Art. 4º há a declaração de que o Estado deve garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística.” (Brasil, 1996), o que já era previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). No caso do Brasil, “embora o licenciado seja o especialista qualificado para o ensino da música nas escolas, a LDBEN permite que o professor generalista exerça tal função e, muitas vezes, ainda com respaldo legal, o generalista tem somente o curso de Magistério (Normal) de nível médio” (Fernandes, 2013, p. 43). Entretanto, a LDB 9.394/96 em seu Art. 62 diz que “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. (Brasil, 1996).

Assim, fica claro que a Lei estabelece a formação docente em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena para atuar na Educação Básica. Portanto, defende-se a presença obrigatória de um professor licenciado na área específica de música nas escolas, principalmente porque o seu ensino é obrigatório na Educação Básica, dada a sua importância como as demais disciplinas, não concebendo a atuação de professores sem formação específica em música.

Formação de professores de música para a educação básica

A formação de professores de música no Brasil tem sido um tema de grande relevância em debate na área. Cada vez mais, este tema adquire importância nas universidades para a atuação dos profissionais nas escolas de Educação Básica.

A formação do professor de música deve abranger também as competências inerentes a um pesquisador. A formação que se defende não pode ser pensada como um modelo reproduzido da prática docente, mas como um novo modelo em que a produção do conhecimento esteja voltada para a reflexão e a crítica, levando-se em consideração a experiência do docente, para que o mesmo tenha maior autonomia profissional, liberdade e emancipação.

Por isso, vê-se que a educação musical na escola necessita ser considerada como um conteúdo significativo e de grande importância para o processo de

desenvolvimento e humanização dos indivíduos sejam quais forem os períodos históricos e a sociedade em que se vive. Necessita-se de professores musicais bem capacitados para atuar de forma crítica nas escolas públicas, buscando melhorias e mudanças, que sejam de fato, significativas para a educação como um todo. Para isso, também são necessárias políticas públicas que valorizem o profissional e que priorizem a formação de professores que tenham consciência de seu ensino, bem como da utilidade do mesmo.

Fernandes (2013, p. 48) sugere que haja a “inclusão séria e definitiva da pesquisa e da articulação teoria-prática, como princípios fundamentais na formação do professor. É formando um bom pesquisador que se forma um bom professor”. Com isso, percebe-se que a formação do professor de música aconteceu de forma dissociada da pesquisa. Prevalencia a prática. Formava-se o virtuose musical, ou seja, preparava o aluno apenas para ser um exímio músico: instrumentista e/ou cantor, ideia esta inconcebível na atualidade, onde a formação do professor de música deve estar alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão de forma articulada. A integração do ensino, pesquisa e extensão permite vincular a teoria à prática, propiciando ao professor a oportunidade de analisar suas práticas de forma individual e coletiva para pensar, reconstruir, decidir ou até mesmo antecipar resultados no processo ensino e aprendizagem, dando oportunidade de refletir e agir sobre o próprio trabalho.

Considerando que a formação de professores de música nas universidades ainda permanece voltada para o binômio instrumentista/cantor, Mateiro (2003, p. 1) destaca:

Nos programas curriculares dos cursos de Licenciatura em música, a distribuição e importância dos conteúdos não diferem muito dos cursos de bacharelado, uma vez que as disciplinas teóricas relacionadas às ciências aplicadas têm um baixo status. O maior peso está sobre as disciplinas prático-musicais.

As licenciaturas deveriam se ocupar das ciências do saber e aplicadas, mas na realidade ocupam um papel secundário, não têm se diferenciado tanto dos cursos de bacharelado, pois ainda trazem em sua estrutura uma formação voltada para as disciplinas enfatizando o bacharelado. Há uma preocupação quanto às estruturas institucionais das licenciaturas com relação a seus currículos e conteúdos formativos. Figueiredo; Mota (2012) reforçam essa ideia quando comentam sobre o Art. 62 da Lei nº 9.394/1996, especificando a formação dos professores para atuar na Educação Básica, ressaltando que:

Assim, a licenciatura em música seria, logicamente, a formação necessária. No entanto, esta lógica não é aplicável em todos os sistemas educacionais.... A falta de professores em diversos contextos faz com que pessoas habilitadas em uma determinada área atuem em outra área suprimindo as demandas das escolas. (Figueiredo; Mota 2012, p. 280).

Conforme destacado pelos autores, a falta de professores com graduação específica em diversas áreas

do conhecimento tem levado os profissionais a assumirem a docência de um determinado conteúdo em que não possuem formação específica. Nesse cenário, destaca-se a situação dos professores do Estado de Minas Gerais que assumiram aulas em outra disciplina a fim de assegurar a sua efetivação (Lei Complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007 que efetivou professores no Estado sem concurso público), (Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 2007), ocupando o lugar de outro profissional com graduação específica.

Todos os questionamentos são importantes no sentido de pensar a formação de professores e seus direcionamentos. O problema que se apresenta, desencadeado há décadas, está relacionado com as deficiências na formação do professor de música diante de leis que não privilegiam a formação de um professor de música para atuar na formação do educando. Mesmo com a Lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, o problema ainda permanece, pois ainda não há uma estruturação em muitas instituições de ensino quanto à formalização desta obrigatoriedade da disciplina nos currículos.

O momento atual requer decisões que possam convergir principalmente na concretização e institucionalização da inserção da disciplina Música nos contextos escolares da Educação Básica, e mais que isso, a Medida Provisória da reforma do Ensino médio (MP 746/2016) do atual governo brasileiro, afeta conteúdos que deixam de ser obrigatórios, especificamente o ensino das Artes. Assim, o processo educacional sofre um retrocesso, comprometendo o desenvolvimento de habilidades essenciais no desenvolvimento humano e cognitivo.

Considerações Finais

Diante dessas realidades, as universidades brasileiras que oferecem cursos de licenciatura em música se vêem na obrigação de preparar um profissional docente que atenda a essa nova demanda em um novo contexto educacional. A necessidade da formação específica de um professor de música se dá porque ela é uma linguagem e, para entendê-la, interpretá-la e dar-lhe sentido, é preciso que se aprenda a operar com seus códigos e decifrá-los. Faz-se necessário haver conhecimento específico para a alfabetização através da linguagem musical para que a mesma aconteça de forma contextualizada e sistematizada.

As instituições formadoras têm por dever oferecer aos seus educandos uma formação adequada para que os futuros profissionais possam atuar em diferentes espaços e atender as demandas do ensino musical da contemporaneidade. Sabe-se que a responsabilidade dessas instituições é enorme. Com isso, as exigências tornam-se maiores para mudanças nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem e nos currículos. Por isso, é fundamental a análise constante da formação desses profissionais na atualidade para modificar paradigmas construídos historicamente. Assim, faz-se necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde as transformações possam trazer mudanças significativas para beneficiar o educador

musical e suas práticas metodológicas, facilitando assim o processo ensino-aprendizagem.

Referências

- Assembléia Legislativa do Estado De Minas Gerais (2007). Lei Complementar 100. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2007&num=100&tipo=LCP>. Acesso em 20 de outubro de 2015.
- Barbosa, Ana Mae. (Trad. Sofia Fan) (1989). *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estudos avançados. vol.3 n°7, São Paulo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010il Acesso em 15 de abril de 2016.
- Brasil (1890). Senado Federal. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primaria e secundaria do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em: 26 jun 2015.
- Brasil (1931). Presidência da República. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm. Acesso em: 26 jun 2015.
- Brasil (1971). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71. Brasília.
- Brasil (1982). Lei no 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário oficial da União, Brasília, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7044.htm. Acesso em: 14 set. 2015.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- Brasil (1996). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Brasília.
- Brasil (2008). Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 15 jul. 2014.
- Brasil (2016). Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 23 de junho de 2017.
- Bueno, Roberto (2011). *Pedagogia da Música*. Jundiaí: Keyboard Editora Musical Ltda.
- Fernandes, José Nunes (2013). *Educação Musical: temas selecionados*. 1. ed. Curitiba: CRV.
- Figueiredo, Sérgio; Mota, Graça (2012). Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação, Santa Maria*, v. 37, n. 2, maio/ago. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducacao/article/viewFile/4843/3240>. Acesso em: 13 abr. 2015.
- Fonterrada, Marisa T. de Oliveira (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Mateiro, Teresa (2003). A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. *Revista Educação, CE/UFSM, ed.*, vol. 28, n. 2. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a2.htm>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- Penna, Maura (2007). Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem, Porto Alegre*, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.
- Pereira, Júlio Emílio Diniz (2015). As licenciaturas e as políticas educacionais para a formação docente. (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). Conferência realizada no IV Encontro Institucional do Pibid da Unimontes, no dia 21 de agosto de 2015.
- Pereira, Marcus Vinícius Medeiros (2012). *Ensino Superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- Quadros Jr., João; Costa, Fernanda; Mattos Jr., Inaldo (2015). A influência do Pibid na formação inicial de professores de música: uma análise exploratória. In: *Seminário Latino Americano de Educação Musical*, 21, 2015, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FLADEM.
- Schneider, Juliete (2014). *Formadores de Professores: um estudo sobre os docentes do curso de pedagogia e sua relação com a educação básica*. 319f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129473/327811.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14 de set. 2015.
- Soares, Flávia dos Santos (2013). *O ensino de matemática na Escola Normal da Corte. (1876-1889)*. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 54, p. 128-143, dez./2013.