



Inspirando uma mudança em notas sociológicas: o professor como agente no ensino superior de música

Comunicação

Luiz Fernando Weber
Universidade do Estado de Santa Catarina
Universidade Federal de Roraima
lfernandojr@gmail.com

Ricardo A. Ayala
Ghent University - Bélgica
Universidad de Las Américas - Chile
ricardoalexis.ayalavalenzuela@ugent.be

Resumo: Neste trabalho, os autores recapitulam três pilares conceituais da teoria crítica da educação de Bourdieu: campo, *habitus* e agência. O objetivo foi situar a educação musical e o ensino superior de música no Brasil em uma matriz conceitual que amplia o foco para seu contexto social. A partir dessa conceitualização é possível dar sentido à educação musical como um campo em tensão, a partir de uma hierarquia estética que o sistema tende a reproduzir ao longo do tempo. Com isso, vemos que o campo da educação musical reflete e reforça o contexto societário, por meio de um sistema de disposições internalizadas pelos professores durante o processo de socialização. No entanto, o artigo conclui com uma nota de otimismo ao conceituar o professor como um agente de mudança, um ator com um poder latente para (re)interpretar o currículo e quebrar o ciclo de exclusão e elitismo na cultura musical do ensino superior.

Palavras-chave: agência do professor universitário, currículo do ensino superior de música, sociologia da educação musical.

Introdução

O saber pedagógico tem sido muito nutrido pela sociologia da educação. Em alguns casos, a teoria social serviu para dar sentido à prática pedagógica – ou seja, abstração da prática. Por outro lado, a teoria social enfatizou o sistema educacional como uma máquina da “fábrica social” e, com isso, como um campo em tensão. Podemos citar nessa conjunção entre sociologia e educação os trabalhos de Bernstein (1961; 1975; 2018; 2021), que contribuíram para a compreensão da estrutura da linguagem na aprendizagem, entendendo a distribuição desigual do sucesso escolar entre os diferentes grupos sociais. Da mesma forma, Bernstein



desenvolveu linhas de pesquisa voltadas para a grande tríade do código educacional: currículo, pedagogia e avaliação.

Nessa mesma direção, as investigações como as de Willis (2017) ou Apple (2018) mostraram que grande parte da aprendizagem escolar não ocorre graças ao conteúdo ensinado no sentido formal, mas a uma série de normas tácitas, atitudes e códigos não internalizados durante as experiências de aprendizagem. Em vista disso, um processo de socialização ou “aculturação” dos alunos como sujeitos sociais era proposto à aprendizagem, segundo os pesquisadores. Podemos citar também a corrente neo-weberiana, que se concentra em como a educação, particularmente o ensino superior, propende a participar de uma economia de credenciais acadêmicas, funcionando como passaportes para acessar as camadas dominantes do mercado ocupacional (COLLINS, 1990; 2019; RIVERA, 2011). Aliado à profissionalização do trabalho, isso explica a proliferação constante de programas universitários e percursos formativos, na premissa de que uma credencial acadêmica constitui prova de idoneidade e de um conjunto de competências adquiridas.

Por outro lado, existe também uma prolífica literatura sobre a identidade profissional do professor, inspirada na sociologia das profissões (por exemplo, VILLEGAS-REIMERS, 2003; LOURO, 2004; NASCIMENTO, 2007; CRUZ; AGUIAR, 2011; GURIDI et al., 2020). Trabalhos de autores como Dubar (DUBAR, 1994; DUBAR; TRIPIER; BOUSSARD, 2015) e Lahire (LAHIRE, 2003, 2016; LAHIRE; BOIS, 2006) têm apoiado debates sobre identidade como disposição interna *versus* identidade como expectativa social, sempre com ênfase nos mecanismos de socialização. Qualquer que seja a noção de identidade, estes estudos têm sido relevantes na medida em que as identidades podem influenciar a orientação da prática em sala de aula, bem como a capacidade de integração interdisciplinar no currículo (por exemplo, MATOS, 2013; CUERVO et al., 2019) ou mesmo a mobilização através da música na educação (por exemplo, ZAMORANO-VALENZUELA, 2020; 2021).

Entretanto, o processo de profissionalização da educação musical é uma discussão ausente, em particular a prática do ensino e seu impacto em processos sociais mais amplos. Embora tenha sido identificado um modelo “conservatorial” (por exemplo, VIEIRA, 2000; JARDIM, 2008; PEREIRA, 2012; 2014; GALIZIA, 2018) que permeia o currículo baseado nos códigos da música erudita sobreintendida como algo “natural”. Em vista disso, um conceito



emergente na última década é o de “*habitus conservatorial*” (PEREIRA, 2012; 2014; 2015), que tem o mérito de explicar em chave sociológica esta prática musical e sua persistência no currículo ao longo do tempo. A compreensão da construção do currículo com base no *habitus conservatorial* permite, por exemplo, explicar culturalmente a matriz de trabalhos autorizados (“selecionados”) na educação musical e, através dela, processos de colonização do conhecimento pedagógico através da música. Apesar de sua contribuição, compreender as repercussões do fenômeno conservatorial na pedagogia requer nuances teóricas e metodológicas que possam situar o uso da música na educação de forma mais ampla em fenômenos como a reprodução das desigualdades sociais. Em outras palavras, trata-se de apontar a hierarquia estética como uma criação cultural e a música como um dispositivo para a transmissão dessa hierarquia.

Com essa lacuna na literatura em mente, neste artigo propomos elementos teóricos que contextualizam a educação musical, mais especificamente, a partir de uma perspectiva sociológica. A importância deste exercício é visualizar o contexto no qual a educação musical ocorre, não apenas em virtude de sua própria institucionalidade interna, mas como um reflexo de dinâmicas sociais mais amplas. Para este fim, situaremos a tradição educacional conservatorial como um dispositivo de distinção de classe que engloba tanto elementos culturais (por exemplo, “refinamento” do gosto), quanto aspectos do capital social e do recinto social (por exemplo, “erudição” e linguagem codificada em partitura), característicos dos processos de profissionalização. Assim, a educação musical será conceitualizada como um campo no qual as dinâmicas de estratificação e exclusão são refletidas e reforçadas, ampliando, simultaneamente, o efeito da reprodução cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2020; BOURDIEU, 2021). Ao longo de cinco décadas, esse enfoque tem apontado para uma tradição consolidada dentro da sociologia crítica.

Aqui vamos nos aprofundar em três conceitos principais da teoria da educação crítica através da tradição Bourdieusiana: campo, *habitus* e agência. Assim, o artigo é estruturado da seguinte forma: (i) na primeira seção apresentaremos a noção de campo e conceituaremos a música institucionalizada como um campo; isso para descrever as forças que moldam a educação musical como uma entidade dinâmica e fluida; (ii) na segunda seção discutiremos o conceito de *habitus*, e com ele, o de *habitus conservatorial*, que permitirá uma interpretação



da prática educacional em termos de disposições internalizadas pelo professor, tendo relevância para a compreensão de suas preferências e parâmetros estéticos; (iii) em terceiro lugar, vamos conceituar o professor como um agente e, assim, introduzir a noção de agência, o que destacará o papel do professor como um personagem ativo que torna possível a dimensão praxiológica do currículo, não como uma peça inerte ou mecânica, mas como um ator reflexivo e ativo.

Em suma, argumentaremos que a educação musical, lida em termos sociológicos, nos permite visualizar as forças sociais no sistema educacional mais facilmente, proporcionando uma compreensão contextualizada da educação como uma realidade que reflete e reforça a realidade social. Ao mesmo tempo, essa interpretação permite uma (re)conceitualização do “papel do professor” – frequentemente restringido em uma retórica bipolar, entre uma avaliação pessimista e uma narrativa irrealista – para situá-lo como um agente de mudança constante diante das desigualdades arraigadas no sistema educacional. Entretanto, o objetivo desta teorização é encorajar a reflexão sobre a prática educacional musical – situada na intersecção da música e da educação – e lançar as bases para uma comunidade epistêmica específica que conecte mais de perto a sociologia da educação com a música e a educação musical.

A educação musical institucionalizada no Brasil como campo

Com a institucionalização e sistematização do ensino no Brasil, a maneira de ensinar à população para a construção de uma nação foi atribuída à educação como principal meio civilizatório, presente na história dos países “descobertos” das Américas. A educação é a forma de modelar e instruir para um determinado fim, como também de modificar o mundo interno de quem aprende. O ensino musical também recebeu uma maneira idealizada de sistematização. Inspirado em suas matrizes colonizadoras, o “padrão ouro” da cultura musical existente aqui foi importada ao país. Assim, com a arte musical sistematizada e organizada, o ensino musical funcionaria muito bem, não só para formar, mas como também transformar a sua população local em indivíduos “civilizados”, tirados de seu estado “selvagem” ou natural.

A primeira instituição formal de ensino musical registrada no país foi o Conservatório Imperial de Música no Rio de Janeiro, fundado no ano de 1847. Inspirada no modelo de ensino



musical conservatorial, de base elitista europeia, essa instituição serviu como referência de como e qual música seria legítima e deveria ser ensinada. A música erudita europeia fez parte desse projeto civilizatório. A organização curricular atual ainda contém etapas constitutivas reconhecidas em produtos curriculares musicais, com destaque ao ensino superior de música no Brasil (PEREIRA, 2021; QUEIROZ, 2017; AMARAL, 2017; MATEIRO, 2011; 2009), o qual mostra uma estreita relação com as referências culturais do passado e um reforçamento dessas referências (*path dependence*).

À luz dessa dependência, é importante visualizarmos onde a maneira institucionalizada do ensino musical foi inspirada. O “padrão ouro” de civilização ainda está em vigor em nosso currículo musical, o qual produz-se um grande número de tensões. E, se estas tensões são realmente percebidas no campo da educação musical, é importante perguntarmos: Por qual motivo essa prática ainda é mantida? Esse é o padrão que devemos seguir? É por falta de opção ou “em time que está ganhando, não se mexe”? Em terminologias sociológicas, estas perguntas se traduziriam em: Teriam essas práticas uma função meramente reprodutiva? Que conflitos, problemas e potencialidades representam essa tradição musical? Como se situa o professor diante a uma tradição que represente conflitos de natureza cultural?

Essas questões podem ser conceitualizadas a partir da noção de campo (BOURDIEU, 2021). Por uma perspectiva sociológica, o campo é uma arena social na qual as pessoas interagem e lutam em busca de recursos desejáveis e limitados. Bourdieu utiliza-se a metáfora de um jogo, como uma ação em desenvolvimento por seus jogadores. É nesse espaço – campo – onde ocorrem interações, transações e eventos, onde os agentes participantes buscam obter sucesso, concordando com “as regras do jogo” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992). Com a assimilação das regras, os jogadores integrantes do campo desenvolvem um pertencimento do espaço e de qual a sua posição dentro do jogo. Conhecer a inspiração dos pilares do ensino superior de música no Brasil é importante para registrar os limites desse campo na formação musical.

Conceituar esse campo guia e demarca a proposta do ensino musical na educação superior institucionalizada. A música, como parte desse campo educacional, está singularizada pela estrutura do currículo, baseada nessa tradição, comumente referida como música erudita



(QUEIROZ, 2017). Dessa maneira, a construção da formação musical universitária é permeada por essa estrutura musical como um modelo, um padrão a ser replicado dentro da educação como campo.

A premissa central do conceito de campo está baseada na relação entre forças dominantes e dominadas. Pela perspectiva dominante desse campo, a estrutura revela-se hierárquica através da interação de diferentes capitais, criando, com isso, uma graduação de forças. Quer dizer, que podemos imaginar este modelo como um núcleo, ou centro, e distintas órbitas mais afastadas, como margem, ou periferia. O núcleo dominante criado neste contexto social da educação musical exerce controle em relação aos organismos existentes na órbita deste centro. Dito de outra forma, o centro controla o que acontece na periferia. Um exemplo da relação dominante e dominado, ou centro-periferia, se produzem entre a música erudita e as “outras músicas”.

A construção periférica está sempre relacionada ao centro em uma lógica de conflito, ou, em permanente tensão. É através desse jogo de disputas que o campo do ensino superior em música relata a influência de uma estrutura estética musical. A utilização do termo “estético” pode estar empregada por capital cultural, como, também, por capital político. É com essa concentração de capitais que o dominante mantém sua centralidade.

No contexto empregado desta pesquisa, a música erudita é legitimada e sua estrutura é utilizada para a classificação e validação das diferentes manifestações musicais não pertencentes integralmente ao núcleo deste campo. Esse caso pode ser ilustrado pelo uso da grafia musical como elemento de classificação e organização de uma estrutura musical, onde a música erudita, núcleo que define o “padrão” estético, registra-se através da partitura. Dessa forma, o centro mantém-se sua dominância e perpetua um determinado padrão estético através desses mecanismos de distinção. A partitura pode entender-se, assim, como um meio de alfabetização musical.

O *habitus* do jogo e dos jogadores

A nossa proposta é de compreender o que mantém o sistema de regras nesse campo. Isso é possível definindo o ensino superior de música como campo e a estabilização do “jogo” da educação musical a partir da tradição conservatorial.



Evidenciando características acadêmicas típicas de cursos de música no Brasil, o currículo do ensino superior traduz-se em padrões que reproduzem e reforçam dinâmicas de poder usadas na manutenção de hierarquias estéticas, finalizando, desta forma, por perpetuá-las. É com essa performance que o conceito Bourdieusiano de *habitus* contribui para assimilar essa tradição herdada de outras instituições, de geração em geração.

O *habitus* (diferentemente do significado de hábito, e utilizado na grafia em latim), compreende normas e tendências socializadas que orientam o pensamento e o comportamento dos indivíduos em determinado processo. O conceito de *habitus* de Bourdieu caracteriza-se, então, por um sistema de disposições duráveis e transponíveis que passa a integrar todas as experiências passadas. Assim, o *habitus* opera como uma matriz de percepções, apreciações e ações, explicando que o desempenho de tarefas infinitamente diferenciadas pode resultar em transferências de analogias aos seus esquemas. Com isso, o *habitus* é utilizado pelos atores do campo como um esquema de distinções no processo de fazer sentido ao seu entorno social.

A ideia que Bourdieu discute através desse conceito é como um indivíduo/grupo/objeto funciona por regras compreendidas e internalizadas. É como começar um novo emprego de professor: sabemos como é ensinar, relacionar com os alunos, propor atividades, etc.; mas, ao chegar à instituição, precisamos entender o funcionamento administrativo, como funciona o sistema informatizado para as avaliações dos alunos, e até mesmo como se relacionar com determinados colegas, como agir ou o quê não dizer. Com essas regras internalizadas, aprendidas no dia a dia da escola ou através da socialização profissional (LÜDKE, 1996; DUBAR, 2020; DEMAZIÈRE; MORRISSETTE; ZUNE, 2019), a incorporação de um *habitus* se expressa quando determinado indivíduo/grupo/objeto passa a utilizar de regras que podem, ou não, estarem pré-estabelecidas.

Inspirado no *habitus* proposto por Bourdieu, Pereira (2012) traduziu a forma mantenedora do currículo do ensino superior das Licenciaturas em Música no Brasil como “*habitus* conservatorial”. O que Pereira (2012) quis explicar com este conceito é que o mecanismo estrutural dos currículos analisados perpetua os modelos historicamente idealizados. O *habitus* conservatorial, como Pereira sustenta em suas palavras, “vem influenciando a elaboração curricular dos cursos de graduação em Música e, no caso



específico das licenciaturas, [...] atualizando uma ideologia musical erudita” (PEREIRA, 2012, p. 229).

Sendo assim, a ação dos agentes em um determinado campo (como o professor ou o currículo) retrata seus princípios, convicções e ideias em um produto compartilhado, reproduzindo uma forma reconhecida pelos seus pares. Como resultado, as regras desse jogo sustentam, legitimam e naturalizam as práticas curriculares. Pereira reforça que, quando embutido em agentes, o *habitus* ratifica e mantém constantemente a hegemonia de uma instituição musical, fazendo com que esses produtos sejam vistos como superiores.

Agência: o professor em ação

Tendo discutido nas seções anteriores os conceitos de campo e *habitus* em termos de sua relevância para a música institucionalizada e para a educação musical, agora é hora de focar mais especificamente no professor. Explicaremos a noção sociológica de “agência”, que será usada aqui como sinônimo de professor como “agente” (BOURDIEU, 2021).

O comportamento humano é muitas vezes explicado em termos das categorias sociais a que pertence (GIDDENS, 1984). Por exemplo: explicando os padrões de consumo de uma pessoa em termos de sua classe socioeconômica; ou sustentando que o professor realiza a ação pedagógica tal como foi regida “de cima”, em um ministério ou departamento de políticas educacionais. Embora essa possa ser uma explicação plausível até certo ponto, é altamente problemática, pois constitui uma visão reducionista ao deixar a pessoa “presa” em um lugar na estrutura social como se não tivesse uma atitude reflexiva em relação ao mundo social. Essa visão exclui a vontade individual da pessoa da explicação. Na análise sociológica, isso é conhecido como agência, conceito que confere ao indivíduo a capacidade de agir com base em sua consciência, reflexividade e intencionalidade (GIDDENS, 1984).

Emergindo de um conjunto de disposições internalizadas – *habitus* –, a agência do indivíduo consiste na capacidade de agir independentemente das categorias da estrutura social (BOURDIEU, 2021; GIDDENS, 1984). Se, por um lado, as categorias sociais definem ou limitam as escolhas pessoais, os aspectos agenciais do indivíduo respondem por suas preferências, atitudes, decisões, escolhas, aspirações e ações.



Mesmo que o professor se perceba como um indivíduo pequeno e sem poder diante da grande institucionalidade da educação, é na pré-ação (atitudes, decisões, etc.) que reside um poder latente, que quando desperto pode ser traduzido em poder factual (ação). Entendido desta forma, o professor como agente mobiliza as capacidades que ele desenvolveu de acordo com sua própria vontade. Ele pode exercer sua agência jogando com as regras existentes, convenções sociais e valores predominantes (agência não transformadora) – sendo a versão mais concomitante do uso da agência. Mas também, a agência individual pode ativar uma transformação muito maior de maneira que modificam as regras, convenções e valores (agência transformadora). Isso é como ocorre no caso de lutas de longo prazo que tendem a uma posição muito mais firme dentro de uma reivindicação social. Essas transformações podem ocorrer em referência a um grupo que busca uma certa legitimidade social, como o magistério, mas também podem ocorrer como uma reconfiguração de padrões de poder dentro do quadro institucional, levando a um equilíbrio de poderes.

Interpretando em chave sociológica, então, o professor não está preso a um papel pré-definido, externamente controlado, nem realiza um ato pedagógico de forma mecânica e impensada. Enquanto seu poder de agência factual ou latente for implantado, a interação com as estruturas sociais não é uma realidade monolítica, imutável ou facilmente previsível. O agente consegue modificar estruturas constrangedoras (BOURDIEU, 2021), tanto para si mesmo quanto para os aprendizes. Especificamente, ele modifica através da maneira como interage com o currículo e navega em uma constelação de significados enraizados nos documentos curriculares. Assim, ele dá sentido deliberadamente ao próprio posicionamento e orientação, a fim de “traduzir” o currículo na sua dimensão praxiológica. Com isso, nenhuma abordagem de ensino pode ser idêntica a outra.

Dessa forma, podemos levantar a hipótese de que, embora a educação musical como campo reflète e reforça (BOURDIEU; PASSERON, 2020) hierarquias estéticas na música, o currículo deve ser entendido em relação dialógica com a agência do professor, nem em total oposição, nem em total afinidade. Nessa dimensão praxiológica, currículo e professor atuam como duas forças interdependentes, nas quais o exercício da agência tem um poder transformador para a educação, seja na práxis cotidiana, como para uma transformação mais ampla da sociedade. Uma abordagem que enfatize o “papel do professor” assumirá um modo



de agir previamente definido, bastante homogêneo e tendencialmente inalterado. A noção de agência docente, por outro lado, destaca esse processo interativo, em que a natureza da ação educativa é negociável, dinâmica e diversa.

No entanto, é necessário notar que um foco excessivo na agência individual pode levar à ideia errônea de que a educação depende exclusivamente da vontade individual do professor e que, como tal, é composta pelas vontades individuais do corpo docente. Como observado anteriormente, se estrutura e agência são interdependentes, isso se repete no campo da educação musical também – como o currículo e o professor. Nem subordinado ao outro, nem opostos um ao outro. São duas dimensões relacionadas de forma dialógica, sendo permanentemente co-construídas e reconfiguradas.

No sentido sociológico, essa lente implica a necessidade de olhar não apenas o currículo como um veículo ideológico em um sentido macro – como um projeto educacional – ou como uma compilação de documentos que é entregue ao professor para desenvolver sua aula, em um nível micro. A análise seria muito mais enriquecedora se estudássemos como esses dois níveis interagem, como um nível é “traduzido” para o outro; por traduzir, entendemos o processo de fazer sentido de um nível para outro, já que isso não pode acontecer automaticamente. Enquanto o nível macro sempre refletirá as decisões tomadas no nível micro, o nível micro sempre refletirá as ideias do nível macro. Assim, nessa visão sociológica da educação musical como campo de forças, é preciso enfatizar a multidimensionalidade do currículo como instrumento educacional. Não será uma questão de simplesmente justapor um nível com outro (por exemplo, reforma curricular com identidades e narrativas profissionais), mas de realmente observar a forma que o currículo e a agência do professor se articulam e interagem.

Como observado nesta tradição de pesquisa, enquanto a estrutura marca os limites do que é possível, a agência individual pode transformar o improvável em provável e o impossível em possível. Esta é, sem dúvida, uma nota de otimismo. A partir da sala de aula, a prática docente pode induzir, desencadear e promover uma mudança social.



Conclusão

Neste artigo fizemos uma síntese de três conceitos principais de uma das tradições da teoria crítica da educação. Especificamente, abordamos a teoria de Pierre Bourdieu e três de seus pilares conceituais: campo, *habitus* e agência. Através destes conceitos, é possível compreender que a educação musical não ocorre simplesmente em virtude de sua própria dinâmica institucional, mas como um campo de forças em permanente tensão. Essas forças refletem o ambiente social e, conseqüentemente, reforçam esse ambiente, realizando assim um efeito reprodutivo da sociedade.

A partir desta perspectiva, o estudo da educação musical pode ser enriquecido por um entendimento sociológico que explique essas forças. Analisar criticamente as forças que impulsionam o campo da educação musical é relevante, pois identificar os problemas torna possível introduzir melhorias no sistema além das explicações reducionistas de “o quê é certo” e “o quê é errado”. Considerando a educação musical como um campo e o *habitus* como um sistema de disposições internalizadas, é muito importante também ter em mente a concepção do professor como agente. Passar da noção do papel do professor – como uma ideia bastante estática – para a da agência do professor – como uma visão dinâmica – refere-se a um poder latente e uma força de mudança. É enganoso considerar o professor como um mero executor da política educacional, porque, como discutimos neste artigo, é na dimensão praxiológica do currículo que este poder latente – a agência do professor – se torna mais evidente.



Referências

AMARAL, Ana Paula Silva Silva. *O processo inicial de implementação do curso de licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá: uma abordagem à luz do conceito de habitus conservatorial*. 2017. Universidade de Brasília, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31457>. Acesso em: 21 ago. 2022.

APPLE, Michael W. *Ideology and curriculum*. [s.l.] : Routledge, 2018. ISBN: 9780429400384. DOI: 10.4324/9780429400384. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9780429682506>.

BERNSTEIN, Basil. Social structure, language and learning. *Educational Research*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 163–176, 1961. ISSN: 0013-1881. DOI: 10.1080/0013188610030301.

BERNSTEIN, Basil. Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational studies*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–41, 1975. ISSN: 0305-5698.

BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: *Knowledge, education, and cultural change*. [s.l.] : Routledge, 2018. p. 365–392. ISBN: 1351018140.

BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: *Routledge Library Editions: British Sociological Association*. [s.l.] : Taylor and Francis, 2021. v. 3p. 363–392. ISBN: 9781351014632. DOI: 10.4324/9781351018142-13/CLASSIFICATION-FRAMING-EDUCATIONAL-KNOWLEDGE-BASIL-BERNSTEIN. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351018142-13/classification-framing-educational-knowledge-basil-bernstein>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Lisboa: Almedina- Edições 70, 2021. ISBN: 9789724423081. Disponível em: <https://www.almedina.net/o-poder-simbolico-1621595426.html>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7 ed–6 reimpressão ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. *An invitation to reflexive sociology*. [s.l.] : University of Chicago press, 1992. ISBN: 0226067416.

COLLINS, Randall. Changing conceptions in the sociology of the professions. In: *The formation of professions: Knowledge, state and strategy*. [s.l.]: Sage London, 1990. p. 11–23.

COLLINS, Randall. *The credential society*. [s.l.] : Columbia University Press, 2019. ISBN: 9780231549783. DOI: 10.7312/coll19234. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.7312/coll19234/html>.



CRUZ, Fatima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho De. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. *Psicologia da Educação*, [S. l.], n. 33, p. 7–28, 2011. ISSN: 2175-3520. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/28527>. Acesso em: 21 ago. 2022.

CUERVO, Luciane Da Costa; WELCH, Graham Frederick; MAFFIOLETTI, Leda De Albuquerque; REATEGUI, Eliseo. Cultura digital e docência: possibilidades para a educação musical. *Acta Scientiarum. Education*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 34442, 2019. ISSN: 2178-5201. DOI: 10.4025/actascieduc.v41i1.34442. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/34442>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DEMAZIÈRE, Didier; MORRISSETTE, Joëlle; ZUNE, Marc. Socialisations professionnelles et expériences au travail. In: *La socialisation professionnelle, au coeur des situations de travail*. [s.l.] : Editions Octares, 2019. p. 7–32. ISBN: 978-2-36630-095-6.

DUBAR, Claude. Une sociologie (empirique) de l'identité est-elle possible? *Une sociologie des identités est-elle possible*, [S. l.], p. 25–31, 1994.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre; BOUSSARD, Valérie. *Sociologie des professions*. [S. l.], p. 384, 2015. ISBN: 9782200603021. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01155061>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Ensino superior e a formação do músico: docência e pesquisa. *Interlúdio - Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 120, 2018. ISSN: 2594407X. DOI: 10.33025/irdemcp2.v6i10.1960.

GIDDENS, Anthony. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. [s.l.] : University of California Press, 1984. (Outline of the Theory of Structuration). (Outline of the Theory of Structuration). ISBN: 9780520052925. Disponível em: <https://books.google.be/books?id=x2bf4g9Z6ZwC>.

GURIDI, Verónica Marcela; CAZETTA, Valéria; VIVIANI, Luciana Maria; DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves; CUBERO, Josely; PIOKER-HARA, Fabiana Curtopassi; FAHT, Elen Cristina. Representações sociais sobre escola e identidade profissional docente: Um estudo com estagiários em um curso de Licenciatura em Ciências no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 28, p. 106, 2020. ISSN: 1068-2341. DOI: 10.14507/epaa.28.4486.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas - 1838-1971*. 2008. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [S. l.], 2008.



LAHIRE, Bernard. From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, [S. l.], v. 31, n. 5–6, p. 329–355, 2003. ISSN: 0304-422X. DOI: 10.1016/J.POETIC.2003.08.002.

LAHIRE, Bernard. *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. [s.l.] : La découverte, 2016. ISBN: 2707189707.

LAHIRE, Bernard; BOIS, Géraldine. La condition littéraire. La double vie des écrivains. *Lectures, Publications reçues*, [S. l.], 2006.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. 2004. Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5006>. Acesso em: 9 nov. 2021.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, [S. l.], n. 99, p. 5–15, 1996. ISSN: 1980-5314. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/780>. Acesso em: 8 dez. 2021.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, [S. l.], v. 17, n. 22, p. 57–66, 2009. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/226/158>. Acesso em: 18 maio. 2022.

MATEIRO, Teresa. Education of music teachers: A study of the Brazilian higher education programs. *International Journal of Music Education*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 45–71, 2011. ISSN: 0255-7614. DOI: 10.1177/0255761410372758. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761410372758>.

MATOS, Ecivaldo de Souza. Identidade profissional docente e o papel da interdisciplinaridade no currículo de licenciatura em computação. *Revista Espaço Acadêmico*, [S. l.], v. 13, n. 148, p. 26–34, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21778>. Acesso em: 21 ago. 2022.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, [S. l.], p. 207–218, 2007. ISSN: 1647-8614. DOI: 10.14195/1647-8614_41-2_9. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_9. Acesso em: 21 ago. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinicius. O Currículo das Licenciaturas em Música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. *Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2015. ISSN: 2446-5356. DOI:



10.18542/arteriais.v1i1.2102. Disponível em:
<http://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/2102>.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM, [S. l.]*, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Das relações entre o currículo prescrito e o currículo avaliado. *Revista Internacional de Educação Superior, [S. l.]*, v. 7, p. e021036–e021036, 2021. ISSN: 2446-9424. DOI: 10.20396/RIESUP.V7I0.8659190. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659190>. Acesso em: 13 set. 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da Abem, [S. l.]*, v. 25, n. 39, p. 132–159, 2017. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 13 set. 2021.

RIVERA, Lauren A. Ivies, extracurriculares, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials. *Research in Social Stratification and Mobility, [S. l.]*, v. 29, n. 1, p. 71–90, 2011. ISSN: 0276-5624. DOI: 10.1016/J.RSSM.2010.12.001.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de Música em Belém do Pará*. 2000. (Doutorado em Música). Unicamp, [S. l.], 2000.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. *Teacher professional development: an international review of the literature*. [s.l.]: International Institute for Educational Planning Paris, 2003. ISBN: 9280312286.

WILLIS, Paul. *Learning to Labour*. [s.l.] : Routledge, 2017. ISBN: 9781351218771. DOI: 10.4324/9781351218788. Disponível em:
<https://www.taylorfrancis.com/books/9781351218771>.

ZAMORANO-VALENZUELA, Felipe Javier. Moviéndose en los márgenes: un estudio de caso sobre la identidad activista en la formación del profesorado de Música en Chile. *Revista Electrónica de LEEME, [S. l.]*, n. 46, p. 127–142, 2020. ISSN: 1575-9563. DOI: 10.7203/LEEME.46.16278.

ZAMORANO-VALENZUELA, Felipe Javier. *La construcción de la identidad docente del profesorado de música en Chile: estudios de caso en las modalidades concurrente y*



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical



consecutiva. 2021. Universidad de Granada, [S. l.], 2021. ISBN: 978-84-1117-070-3.
Disponível em: <http://hdl.handle.net/10481/71165>. Acesso em: 18 fev. 2022.

XIII ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM
Educação Musical em redes: desafios e diálogos contemporâneos **2022**