

A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno

Regina Márcia Simão Santos
Departamento de Educação Musical – UNIRIO
e-mail: rmarcia@alternex.com.br

Resumo. Este texto apresenta o debate motivado pelo tema “Diretrizes: qual currículo?”, ocorrido no XI Encontro Anual da ABEM. Discutiu-se sobre como proceder às mudanças no ensino superior de música. Implementar as Diretrizes Curriculares já instituídas requer saber administrar o conflito paradigmático presente na academia e assumir a possibilidade de pôr em andamento modelos flexibilizados de currículos e projetos pedagógicos. Entendendo tais mudanças como mudanças paradigmáticas e a reforma paradigmática como reforma do pensamento, considerou-se premente a participação da comunidade acadêmica num trabalho coletivo. Três pontos suscitaram polêmica: a formação pedagógica do corpo docente universitário; a diversidade de nomenclatura e identidade dos cursos de formação; e as fronteiras entre bacharelado e licenciatura. Comento esse debate a partir de considerações de autores que tratam da universidade e seu projeto curricular frente ao panorama pós-moderno.

Palavras-chave: reforma curricular, projeto pedagógico, paradigma pós-moderno

Abstract. This text presents the debate on “Guidelines: which curriculum?,” which took place in the 11th Meeting of ABEM (Brazilian Association of Music Education). The discussion was focused on how to effect the changes in higher-education music courses. In order to implement the Curricular Guidelines already in force, it is necessary to know how to manage the paradigm conflict now occurring in universities and to acknowledge the possibility of adopting flexible models of curricula and pedagogical projects. Considering these changes as paradigm shifts and seeing paradigm reform as thought reform, it was concluded that the academic community must take part in a collective effort. Three points proved controversial: the training of higher-education teachers, differences in nomenclature and identity between different teacher-training courses, and the boundaries between baccalaureate and teacher-training programs. I comment on the debate on the basis of considerations by authors who discuss the university and curricular projects in the context of post-modernity.

Keywords: curriculum reform, pedagogical project, postmodern paradigm

Considerando a questão “Diretrizes: qual currículo?”, e especificando ainda “quais significados do currículo a área de música quer indicar?”, desenvolveu-se o segundo fórum do XI Encontro Anual da ABEM. A coordenadora desse fórum, Sônia Tereza da Silva Ribeiro, fundamentou o debate sobre reformas curriculares sob uma perspec-

tiva sociocultural e caracterizou os currículos como uma seleção da cultura, um projeto situado, respondendo a um dado entendimento dos conhecimentos produzidos socialmente e organizados segundo metas políticas e educacionais, visando à construção de destrezas, ao atendimento ao mercado de trabalho e à formação de cidadãos.

Uma mesma tônica perpassa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior, a educação básica e a educação profissional: a construção do projeto pedagógico é da competência da escola; esse projeto é específico de cada curso e deve considerar as competências de cada habilidade de formação, já na educação profissional de nível básico; a configuração desse projeto deve dar lugar a modelos flexibilizados de currículos (ao invés de instituir um currículo mínimo). Diante disso, enfatizou-se a questão sobre “como proceder às mudanças” considerando que, para tal, requer-se a disponibilidade para um debate com a comunidade acadêmica e a construção conjunta de um projeto.

Liane Hentschke enfocou as mudanças no ensino superior em música como mudanças paradigmáticas (e não “cosméticas” – de grade, carga horária, etc.). Destacou, por exemplo, que o MEC propõe que se façam projetos pedagógicos distintos para bacharelado e licenciatura. Não considerou correto falar em homologação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior pelo Conselho Nacional de Educação, pois as Diretrizes aprovadas pela Comissão de Especialistas do MEC e pelos cursos de música no Brasil não permaneceram nesse documento, na íntegra. Contribuindo para a questão “qual currículo?”, Hentschke considerou a importância de dois fatores: 1) a necessidade de formação pedagógica do corpo docente universitário; e 2) a necessidade de dar voz aos alunos no processo de implementação das mudanças curriculares. Músicos instrumentistas, regentes, compositores e musicólogos que atuam na docência no ensino superior, por vezes, têm, na sua formação de músico profissional, uma lacuna no tocante às questões sobre educação: “há uma disparidade de formação pedagógica entre profissionais que se dedicaram ao estudo e pesquisa em educação musical e o músico instrumentista ou musicólogo que atua como docente nos cursos de graduação”, afirmou Hentschke. Dessa forma, as mudanças propostas para o currículo poderão parecer ameaçadoras, e não se transformarão em currículo em ação. Continuaremos gerando currículos fragmentados e que não respondem às transformações aceleradas do mundo contemporâneo e às novas exigências dos mercados de trabalho. Junto às mudanças que se fazem necessárias, inclui-se a mudança no perfil desse professor, que deve ter a capacidade de promover a “organização de situações de aprendizagem”, afirmou

Hentschke. Ao lado da questão “qual currículo?” está, portanto, a questão sobre “como implementar essa ótica numa instituição de ensino superior onde prevalece a visão do professor sob um outro paradigma”. A painelistas encerrou sua fala apontando para o trabalho imediato sobre o que se considera o “currículo possível”, com o corpo docente que temos e de que dispomos; e sobre a constituição de um ambiente departamental de maior compartilhamento (embora nem sempre com um ideal compartilhado). Isso, porque o próximo passo será a avaliação desses cursos pelo MEC, seja sob a forma de avaliação externa ou através do Provão.

Elba Braga Ramalho, tomando o pensamento contemporâneo sobre desequilíbrio a partir de novas demandas, refletiu sobre a relação *na* academia e dela *com* a escola fundamental e de ensino médio, considerando a pouca repercussão de questões procedentes da academia nos órgãos deliberativos municipal e estadual. Referiu-se a Nicholas Cook para falar da dificuldade de administrar crises, em função do modo unilateral de pensar da academia, concebida como um modelo oriundo da economia industrial clássica que gerou a economia de “serviços”, com produção de mercadorias e de bens simbólicos. Mais do que considerar o aluno “ativo”, importa mudar a natureza do processo e praticar uma abordagem inclusiva. Ramalho citou a experiência das universidades particulares cearenses que, incluindo a disciplina Gestão Social, levam os estudantes a exercerem atividade social fora do *campus*. Desenvolvendo a reflexão sobre uma abordagem inclusiva, indagou: “Quais são as possíveis soluções que as Diretrizes podem tomar em função da estética da produção, da estética da recepção, da multiplicidade cultural?”.

Magali Kleber problematizou dois pontos. O primeiro deles é a universidade como instituição, quanto à sua *identidade e função* frente ao panorama pós-moderno e os apelos de integração com a sociedade. O segundo ponto é a *inovação*, processo que pressupõe o comprometimento dos professores, intelectual e emocionalmente. Kleber frisou: “as Diretrizes já estão instituídas; resta *concretizar* os projetos como propostas pedagógicas, entendendo o currículo como construção social, incorporando as contribuições do pensamento pós-crítico¹ e refletindo sobre a função da universidade”. Se já temos indicadores que apontam para a

1 Kleber destaca, do pensamento pós-crítico, que ele contempla a diversidade das formas culturais presentes na sociedade.

necessidade de se construir um modelo que considere o imprevisível, a incerteza e o paradoxo, por outro lado a universidade enfrenta grandes dificuldades para incorporar esse outro paradigma político-pedagógico e implementar mudanças, comentou. O modelo vigente tem uma história construída durante um longo tempo. Perguntou: “quais os mecanismos que poderíamos adotar para promover tal mudança, que é mudança de pensamento?”. Na busca de novos modelos curriculares, lembrou que a questão central apontada na bibliografia referente a esse assunto é a dificuldade de implementação da inovação, que envolve o comprometimento do profissional, dos coordenadores e da instituição. Requer-se ousadia em situações conflituosas e na invenção de um novo projeto curricular pedagógico. Citou Hargreaves e Hernandez, dois pesquisadores que relatam as implicações de um processo de inovação curricular em projetos institucionais na Inglaterra e na Espanha, respectivamente. Hargreaves descreve sobre o pouco sucesso de algumas inovações na Inglaterra, quando do modelo imposto aos professores. Analisar um projeto pedagógico requer considerar a proposta do projeto, mas também a projeção prática de suas idéias. Romper com o modelo vigente implica romper com as metodologias que instalam o conhecimento fragmentado e que pouco operam com o trabalho coletivo e o compartilhar. É hora de se buscar a prática de metodologias problematizadoras² e o exercício da avaliação como uma possibilidade para a construção de instrumentos compartilhados entre alunos e professores. “Como romper com as metodologias conservadoras e envolver problemas de exclusão social, etc.?”, indagou. Kleber afirmou: “os cursos de graduação devem buscar alternativas para a inserção no mundo do trabalho, das relações sociais e das relações simbólicas. Podemos inventar outro modelo, percebendo o real e exercitando o ideal, crendo em utopias”.

Os questionamentos apresentados pelo público desse Fórum reiteraram considerações dos painelistas e trouxeram outras contribuições para o debate. Em primeiro lugar, ficou evidente a *tensão* entre a expectativa por *mais forte* e *mais fraco* enquadramento e classificação³, controle e estabelecimento de fronteiras. A platéia se referiu a

Diretrizes “bem definidas” e ao desejo de rigidez “*ainda* presente” nas práticas das instituições. Manifestou sua expectativa em torno de como proceder na condução de processos sobre os quais não há documentos “tão claros”, ou ante a “rigidez *ainda* presente” nas instituições: “as Diretrizes para a educação básica estão bem definidas, mas para os demais espaços não há clareza sobre a condução desse processo”; e “a instituição de ensino deseja e quer rigidez; esta *ainda* está impregnada nas práticas: como proceder diante disso?”

Em segundo lugar, foi expressa a necessidade de garantir um *espaço de atuação* do professor habilitado no ensino superior para a educação musical já nos 1º e 2º ciclos: “importante é pensarmos sobre o acesso às séries iniciais, desse professor egresso do ensino superior, habilitado para a educação musical”. E também de se buscar uma *identidade de formação*, conforme demonstrou a discussão sobre quatro pontos: 1) “não há mais base alguma para a formação de ‘educadores artísticos’, diante dos novos documentos do MEC”, e contudo “ainda estão sendo publicados editais de concurso para esses profissionais”; são concursos “para os quais não há mais respaldo, seja pela LDB e pelas Diretrizes, seja pela ausência de cursos de formação”; 2) o Curso de Educação Artística com Habilitação em Música “já está sendo discriminado” (depoimentos foram trazidos por pessoas da platéia) e “vivemos um vácuo quanto às denominações dos cursos”; 3) existe o risco de os nomes dos cursos serem mudados, sem que uma transformação efetiva aconteça; e 4) em formatos com variação de 4 a 12 semestres, e de 2 mil a 6.800 horas, as propostas de cursos não têm um padrão médio de referência. Repensar os nomes dos cursos, as formas de integrá-los, ou de integrar os níveis básico e superior (visto que o que a universidade e seus fóruns de debate discutem não chega às escolas de ensino básico), estas são urgências destacadas por profissionais presentes. Visando denunciar e regulamentar todas essas questões, perguntou-se qual poderia ser o papel da ABEM no âmbito da política junto ao MEC.

Em terceiro lugar, a platéia reiterou a necessidade de um maior diálogo entre o docente com formação pedagógica em música e o docente que

2 Kleber diz se referir a metodologias que propiciem o processo de construção de conhecimento centrado no aluno e a integração entre diferentes áreas.

3 Bernstein, falando sobre sociologia da educação e do currículo, discorre sobre classificação de conteúdos e do enquadramento da atividade pedagógica com um certo grau de controle do professor sobre esta atividade (Domingos et al., [s.d.]). Enquadramento forte diz do forte controle sobre seleção, organização, ritmagem e organização do tempo na construção do conhecimento. Currículo seria um sistema de variações da força de classificação, segundo Bernstein (Santos, 2001).

se dedicou à carreira de instrumentista, ou que atua como compositor. Expressou também sua posição contrária à trazida nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, em torno do estabelecimento de fronteiras entre cursos: “se há tantos músicos que dão aula, precisamos rever as fronteiras entre os cursos de licenciatura e bacharelado, precisamos optar por cursos sem tais fronteiras”.

O brado, o clamor da platéia pode ser resumido na frase ouvida no segundo momento do fórum: “temos a ABEM, e nesta assembléia se pode reinventar a profissão de educação musical”.

Como observadora externa, anotando as idéias centrais e direções de questões trazidas pelos painelistas e demais presentes, desejo comentar o que considero terem sido as principais ênfases desse fórum.

Administrar a crise, produzir em situações de conflito e participar da utopia

A concepção ingênua sobre a homogeneidade numa instituição já foi superada. Compreendemos que, ao administrar a crise instalada nessa transição de paradigmas, podem ser produzidos ganhos:

estamos efetivamente num período de transição paradigmática e [...] é preciso tirar todas as consequências disso. Todas ou algumas, pois também se reconhece que este período de transição está ainda no começo e portanto não apresenta ainda todos os seus traços (Boaventura Santos, 1999, p. 325).

Boaventura Santos fala de utopias e sobre como proceder nessa fase de transição entre paradigmas. Afirma que a utopia cria a vontade de lutar por alternativas:

só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. [...] É necessário [...] definir o paradigma emergente. Esta última tarefa, que é de longe a mais importante, é também de longe a mais difícil. [...]

Perante isto, como proceder? Penso que só há uma solução: a utopia. A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. [...] A utopia [...] é uma chamada de atenção para o que não existe [...]. Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe. Uma compreensão profunda da realidade é assim essencial ao exercício da utopia [...]. As duas condições de possibilidade de utopia são uma nova epistemologia e uma nova psicologia. Enquanto nova epistemologia, a

utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades e cria alternativas; enquanto nova psicologia, a utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas (Boaventura Santos, 1999, p. 322-342).

No lugar da utopia, ele defende uma heterotopia, um deslocamento no lugar que é nosso, ao invés da invenção de um lugar totalmente outro:

Em vez da invenção de um lugar totalmente outro, proponho uma deslocação radical dentro de um mesmo lugar, o nosso. [...] O objetivo desta deslocação é tornar possível uma visão telescópica do centro e, do mesmo passo, uma visão microscópica do que ele exclui para poder ser centro (Boaventura Santos, 1999, p. 235).

O lugar da imprevisibilidade, incerteza e paradoxo, a flexibilização e a competência docente instalada

O debate sobre pós-modernidade afeta o pensamento sobre currículo ao trazer para o centro as questões sobre imprevisibilidade, incerteza e paradoxo inerentes ao cotidiano do ensino. Esses foram, de uma ou de outra forma, aspectos negados no bojo do paradigma da modernidade, cujo critério de valor recaiu no exacerbado controle e previsibilidade do planejamento e na organização curricular conduzida por forte classificação e enquadramento. Pensar a escola fora desse paradigma vigente (e que nos formou) é uma tarefa que exige competência técnica e política (crítico-criativa, da ordem do desejo, da ousadia, do compromisso ético). Segundo Gimeno Sacristán (1998), vivemos o desafio da formação aberta: a formação de professores aptos a “estruturar ambientes complexos, deliberar em situações ambíguas e conflitivas, acomodar experiências às necessidades dos alunos, ou operar com processos dificilmente previsíveis” (ibid., p. 96). Perrenoud (1999) discorre sobre o “especialista competente” (ibid., p. 26-31) e sobre tais competências no “ofício docente” (ibid., p. 62-65): capacidade de agir em dada situação, relacionando conhecimentos prévios e os problemas; de responder a uma demanda social, negociar e conduzir um projeto com os alunos, adotar um planejamento flexível, estabelecer um novo contrato didático. Schön (2000) fala sobre o aspecto central da prática do profissional competente: atuar em “zonas indeterminadas da prática” (ibid., p. 17-8), zonas de incerteza, singularidade e conflito de valores. A isso ele chama de “talento artístico” (saber “se virar”), e afirma: “um bom professor é capaz de inventar imediatamente muitas estratégias de instrução, questionamento e descrição, todas dirigidas a responder às dificuldades e aos potenciais de um estudante específico que está tentando fazer algo” (ibid., p. 89). Essa capacida-

de depende de uma “reflexão-na-ação” (ibid., p. 91) e traduz o que ele chama de “conhecer-na-ação”⁴.

A implementação de mudanças e a demanda por trabalho coletivo e compartilhado

As Diretrizes estão instituídas; é tempo de implementar as mudanças, concretizar os projetos pedagógicos. Implementar a inovação envolve o comprometimento do profissional, dos coordenadores, da instituição, um investimento caracterizado pela ousadia. Para Morin (1999), a reforma de que precisamos no ensino fundamental [reforma do ensino básico] e no ensino superior é uma reforma paradigmática, e não uma reforma pragmática: é uma reforma do pensamento. Entendo que tal reforma atinge simultaneamente o discurso sobre currículo e sobre pedagogia, e borra as fronteiras entre esses campos de estudo. Isso ficou evidente quando, ao tratar de projeto pedagógico e inovação curricular, no painel se falou da adoção de metodologias problematizadoras, que operem com o trabalho coletivo e o compartilhar, que ponham o aluno no centro. Tenho particularmente me dedicado à pesquisa sobre paradigmas de currículo e tratamento de programas, compreendendo que o funcionamento da sala de aula e de todas as atividades acadêmicas⁵ é parte integrante do debate sobre currículo. Por funcionamento entendo, aqui, o ambiente construído na relação entre os atores, na transmissão e produção de saberes e competências. Implementar mudanças demanda trabalho coletivo e compartilhado. Contudo, vivemos a ausência de diálogo entre as instâncias superiores, e na relação *na* academia (intra e interdepartamentos) e da academia *com* a escola fundamental e de ensino médio: “há pouca repercussão das questões procedentes da academia, nos órgãos deliberativos municipal e estadual”. Se mudança requer debate com a comunidade acadêmica e uma construção conjunta, quem são esses atores? Como os instrumentos de comunicação podem se tornar instrumentos facilitadores de intercâmbio e cooperação, mais do que de controle e vigilância?

As atividades extensionistas como atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão

A atividade social fora e dentro do *campus* é atividade promotora da construção de um conhecimento-na-ação, conduzido pelo refletir-na-ação.

Um tal ensino prático reflexivo é defendido por Schön (2000) como eixo do currículo da formação do professor. Por esse motivo, coloca-se ao longo do curso e não como uma última etapa do currículo, justificada pela ênfase aplicacionista de conhecimentos prévios e como atividade assistencialista. A compreensão desse fato reverte toda uma lógica hierárquica já praticada na academia: “pântano” (mundo da prática, do trabalho) e “plano alto” (mundo da universidade, das disciplinas e pesquisa), conforme designa Schön (2000, p. 239). Centrar a ação pedagógica no aluno e dar a ele voz ganha, assim, outra dimensão. Mais do que uma referência ao termo “ativo” no contexto de táticas de motivação, Demo (2000) entende aprendizagem ativa, por exemplo, como a que dá acesso a oportunidades continuadas de aprendizagem e possibilita este tipo de “colaboração para além da escola” (ibid., p. 32). A propósito do desenvolvimento de abordagens mais inclusivas, ouvir o aluno é considerá-lo como um receptor que entra com suas estratégias de produção de sentido, na escuta musical, e cuja voz precisa ser ouvida na reforma da universidade. Diz Morin (1999) que esta se anunciará “a partir de iniciativas marginais”, considerando as necessidades do nosso século, das quais “os estudantes são porta-vozes” (ibid., p. 15).

A necessária formação pedagógica do corpo docente universitário

Soa, no mínimo, contraditória a necessidade de formação pedagógica do corpo docente universitário, visto se tratar de docentes em exercício. Podemos falar de formação continuada, mas não foi essa a questão colocada no fórum. Ao falar de uma formação pedagógica para o corpo docente universitário, o que estamos compreendendo por “pedagogia”? A que saberes nos referimos? Expressos através de que repertório de competências e conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais? Como se dá a dinâmica da construção desses saberes? Onde e quando são construídos? Estão representados no debate trazido de que área ou subárea de conhecimento? De que conjunto de disciplinas? Onde estamos localizando esses conjuntos de saberes, nas práticas que nutrimos, de enquadramento do ambiente de ensino e de classificação de cursos e disciplinas? Que paradigma dominante, metro padrão estamos instituindo para falar de conhecimento pedagógico-musical? Os

4 Outras considerações de Perrenoud e Schön sobre esse tema estão em artigo publicado nos anais do *X Encontro Anual da ABEM* (Santos, 2001, p. 41-66).

5 Incluo as atividades extensionistas, que devem ter caráter igualmente de ensino, extensão e pesquisa.

estudos de musicologia? Da área de educação? Da psicologia? Onde se localiza tal conjunto de saberes exigidos na formação dos profissionais *da* academia e *na* academia? Está nas licenciaturas? Numa licenciatura que forma para a escola regular (ensino básico)? Está nos bacharelados? Bacharelados que formam para o exercício da prática interpretativa e ensino dos instrumentos? Supomos que o exercício docente na escola regular não diz respeito às práticas interpretativas e ao ensino de instrumentos musicais?

Essa questão traz à tona o debate sobre força das fronteiras institucionalizadas, quando Bernstein (apud Domingos et al., [s.d.]) fala da classificação forte dos conteúdos por cursos que se querem isolados, e leva-nos a discutir a constituição de outros códigos de coleção, que ainda serão socializados. De certa forma, Schafer (1991) ajuda a pensar esse problema:

por professor de música qualificado quero dizer não apenas alguém que tenha cursado uma universidade ou escola de música, com especialização nessa área, mas também o músico, profissional de música, que, por sua capacidade, conquistou lugar e reputação numa atividade tão competitiva (ibid., p. 304).

Face à necessária cooperação das áreas de saberes para pensar as práticas pedagógicas, seria possível dizer que o saber pedagógico se localiza transversalmente entre as subáreas da música e requer a cooperação de outras áreas de conhecimento.

A proposta de projetos distintos para bacharelado e licenciatura

Esse é um debate sobre instituição de fronteiras nítidas, e parece-me oportuno exercitar a capacidade do estranhamento de fronteiras que se querem justificadas na proposta do MEC – de que se façam projetos distintos para bacharelado e licenciatura. Pensar cursos sem tais fronteiras foi uma expectativa expressa neste fórum, visto que há músicos que dão aula e cujo conjunto de saberes foi se construindo numa rede de formação, passando por instâncias de formação e contatos diversos. Estaríamos optando pelos fortes enquadramentos, reiterando os códigos de coleção que Bernstein (apud Domingos et al., [s.d.]) pôs em discussão nos anos 60? Estaríamos dificultando o maior trânsito entre as terminalidades? Entre os cursos? Estaríamos distantes do debate sobre individualização dos percursos de formação⁶? A força da fronteira distingue e isola cursos, conhecimento escolar e não escolar, educacional e comunitário (ou cotidiano), do professor e do aluno. Essa questão repercute, certamente, na flexibilização dos percursos de formação e no grau de autonomia que viremos a dar ao aluno para construir seu currículo, conforme o perfil profissional desejado, assistido por uma orientação acadêmica.

Essas questões potencializam o debate para este momento e para os próximos encontros. Precisamos dar andamento às práticas, sem nos tornarmos prisioneiros de um novo paradigma ou enfeitizados por um determinado modelo curricular que nós próprios criamos.

Referências

- DEMO, Pedro. *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DOMINGOS, Ana Maria et alii. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s.d.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRRN, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, Regina Marcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 41-66
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

6 Referências maiores sobre esse tema encontram-se em outro texto dessa autora (Santos, 2001, p. 41-66).