

Um bom professor de música: uma análise das percepções de licenciandos mineiros

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO
SUBÁREA: Educação Musical

Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora
marcus.medeiros@ufjf.br

Resumo: O texto analisa as percepções de estudantes de um curso de licenciatura em música quanto ao que compreendem ser um bom professor de música. A produção dos dados envolveu os estudantes do primeiro e terceiro períodos de um curso de licenciatura em música mineiro. A análise dos dados foi feita a partir da dimensão da Especialização da Teoria dos Códigos de Legitimação, que permitem compreender os princípios organizacionais das percepções dos estudantes em termos de relações epistêmicas (posse de conhecimentos) e de relações sociais (atributos e características pessoais). Os resultados mostram que a compreensão dos estudantes sobre um bom professor de música organiza-se, predominantemente, em termos de determinados atributos pessoais necessários para o sucesso na profissão. Contudo, à medida em que avançam no curso, é possível perceber a tomada de consciência da necessidade de conhecimentos e técnicas especializadas ligados à docência. A pesquisa terá continuidade ampliando a população envolvida de forma a ser possível construir hipóteses mais consistentes acerca das percepções dos estudantes, esperando contribuir para a compreensão dos processos de afiliação dos licenciandos aos seus cursos de formação.

Palavras-chave. Professor de música, Percepção dos estudantes, Afiliação, Especialização.

A good music teacher: an analysis of pre-service teachers' perceptions

Abstract. The text analyzes the perceptions of students from a music teacher education program regarding what they understand as “a good music teacher”. Data production involved students from the first and third semesters of a music teaching education program in Minas Gerais. The data analysis was conducted based on the Specialization dimension of the Legitimation Code Theory, which allows understanding the organizational principles of students' perceptions in terms of epistemic relations (possession of knowledge) and social relations (attributes and personal characteristics). The results show that students' understanding of a good music teacher is predominantly organized in terms of specific personal attributes necessary for success in the profession. However, as they progress in the course, it is possible to observe an increasing awareness of the need for specialized knowledge and teaching techniques. The research will continue by expanding the involved population, allowing the construction of more consistent hypotheses regarding students' perceptions, aiming to contribute to the understanding of the affiliation processes of the students to their music teacher training courses.

Keywords. Music teacher, Students perceptions, Affiliation, Specialization.

Notas introdutórias

A formação de professores tem sido um grande desafio, especialmente diante de uma sociedade em constante transformação. Quando pensamos na formação de professores de música, há que se ressaltar os conflitos resultantes das disputas por legitimidade entre os conhecimentos base da docência – especialmente os conhecimentos pedagógicos, pedagógico-musicais e específicos de música – e os atributos pessoais que são vistos como necessários para tornar-se um bom professor (PEREIRA, 2022).

Como trabalhado em textos anteriores, existe a necessidade de “superar uma crença arraigada de que saber música é o que realmente importa (sendo, muitas vezes, aceito como suficiente) para ser um bom professor de música” (PEREIRA, 2022, p. 66). Além disso, tem sido possível observar que, para muitos estudantes, além do conhecimento musical, é necessário “ser” um tipo específico de pessoa: paciente, cativante, compreensiva, amigável etc. O conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987) são, muitas vezes, invisíveis para eles.

Diante desse cenário, percebe-se que a docência pode não ser compreendida como uma profissão específica, com conhecimentos profissionais específicos (ROLDÃO, 2007), mas, sim, como um mero efeito colateral do saber música e de atributos pessoais desejáveis (ser o tipo certo de pessoa). Tais percepções influenciam diretamente na forma como os estudantes vivem o curso de formação de professores, na definição de suas prioridades, na dedicação ao que julgam realmente importante, no fortalecimento ou no desafio às crenças arraigadas sobre as músicas e seus ensinamentos.

Investigações realizadas nas últimas décadas (PRATES, 2004; CERESER, 2004; CAPUZZO, 2016; entre outras) mostraram que os estudantes não demonstram ter uma noção clara dos objetivos do curso de licenciatura em música, o que reforça a natureza conflitante entre os ofícios de músico e de professor. A opção pela licenciatura deve-se, em muitos casos, à possibilidade de continuar no mundo da música: a escolha, em primeiro lugar, é pela música (CAPUZZO, 2016).

Pensando na teoria da afiliação, proposta por Coulon (2017), faz-se interessante investigar a que mundo profissional os estudantes têm buscado se afiliar ao longo de seu processo formativo no ensino superior, por que isso se dá dessa forma, e os impactos disso em sua formação. É interessante perceber que, nos cursos de licenciatura em música, os estudantes se inserem na interseção de dois campos sociais (BOURDIEU, 2003), vivenciando os embates

decorrentes desse encontro: o campo artístico, onde o sucesso está ligado ao tornar-se músico; e o campo educativo, que enfatiza o tornar-se professor como objetivo principal do curso superior em questão.

Considerando que afiliar-se é tornar membro de um grupo, adquirindo um estatuto social novo (COULON, 2017, p. 1247), e a interseção dos campos artístico e educativo nas licenciaturas em música, cabe questionar a que campo os estudantes têm sido levados a se afiliar, influenciados pelos projetos pedagógicos, pelas práticas dos professores, por suas experiências anteriores e pelo cotidiano institucional. Os cursos de licenciatura em música têm deixado claro em suas propostas e práticas a que grupo profissional espera-se que os estudantes se afilem? Que tipo de estudante é preciso ser para se ter sucesso no processo formativo – ou seja, quais relações com as regras e os saberes devem ser desenvolvidas? Tudo isto é claro, também, para os professores?

Refletir sobre essas questões pode contribuir tanto para a construção de projetos pedagógicos dos cursos, quanto para as práticas engendradas nesses cursos pois, “[o]s estudantes que não conseguem se afiliar fracassam” (COULON, 2017, p. 1247). É preciso auxiliar os estudantes, portanto, na adaptação ao “ofício de estudante” de uma licenciatura em música para que sua passagem pela formação inicial de professores seja de fato exitosa.

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que busca compreender os possíveis choques resultantes do encontro de diferentes percepções, propostas e práticas em cursos de formação de professores de música: dos estudantes, dos professores e dos projetos pedagógicos; e seus impactos nos processos de afiliação necessários para uma formação inicial bem sucedida. Nos limites deste texto, apresentamos uma análise das concepções de estudantes do primeiro e terceiro períodos de um curso de licenciatura sobre o que define um bom professor de música – o objetivo final da formação oferecida.

Na primeira seção, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos da produção e análise dos dados. Em seguida, procuramos ressaltar as diferenças entre as concepções dos estudantes que ingressaram recentemente no curso, e as mudanças que o primeiro ano de experiências formativas proporcionaram na forma de compreender um professor de música de sucesso.

Caminhos teórico-metodológicos: as rodas de conversa e a Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT)

A produção dos dados analisados neste texto se deu a partir de rodas de conversa realizadas com estudantes de um curso de licenciatura em música brasileiro. As rodas de conversa são um instrumento de produção de dados que “permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

Foram realizadas duas rodas de conversa, no primeiro semestre de 2023, devidamente autorizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa: uma com cinco estudantes do primeiro período e outra com quatro estudantes do terceiro período. Essas duas turmas foram escolhidas por inserirem-se no “tempo de estranheza” e no “tempo da aprendizagem” – respectivamente (COULON, 2017).

O “tempo de estranheza” é experimentado pelos novos estudantes que se sentem “separados de um passado familiar que eles devem esquecer” (COULON, 2017, p. 1246). Assim, nesse novo universo, “tudo lhes parece estranho”, pois mudou o ritmo das aulas, e também as regras e as exigências dos professores, “ao ponto em que certos estudantes se perguntam o que realmente devem fazer” (COULON, 2017, p. 1246).

Pensando nas questões que norteiam a pesquisa, cabe refletir se há, de fato, um passado familiar que precisa ser esquecido – por exemplo, as crenças próprias do senso comum sobre as músicas e seus ensinamentos (e, por conseguinte, sobre o professor de música) – e se as práticas colocadas em ação nos cursos de licenciatura em música evidenciam essa necessidade ou, ao contrário, reforçam e consolidam tais crenças.

Já o “tempo da aprendizagem” é frequentemente vivido de forma dolorosa, repleto de dúvidas, incertezas e ansiedades. “O estudante não conhece mais a familiaridade de seu passado escolar e ainda não tem um futuro universitário ou profissional: ele está entre os dois” (COULON, 2017, p. 1246). Assim, seria possível questionar se e como esse tempo ocorreria no contexto das licenciaturas em música, possibilitando que os estudantes cheguem ao “tempo de afiliação”, quando “descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante” (COULON, 2017, p. 1247). Tudo isso considerando uma questão essencial: a que mundo (campo) os estudantes são levados a se afiliar?

Para guiar as rodas de conversa, foi desenvolvido um roteiro com questionamentos a respeito das experiências musicais dos entrevistados, suas crenças e expectativas com relação ao curso de licenciatura em música, bem como suas percepções sobre “um bom professor de música”. De acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos participantes, os diálogos foram gravados e posteriormente transcritos.

No que se refere especialmente aos dados que serão aqui analisados, ao final das rodas de conversa os estudantes foram convidados a escrever em uma folha de papel, suas percepções sobre um bom professor de música. Tratava-se de uma folha que reproduzia um anúncio na seção de classificados de um jornal, como mostra a figura 1:

Figura 1 – Instrumento de produção dos dados



Fonte: Site oficial da ANPPOM (2022) – www.anppom.org.br

As respostas dos estudantes foram analisadas a partir da dimensão da Especialização da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT, do inglês *Legitimation Code Theory*) proposta por Karl Maton (2014).

A dimensão da Especialização: investigando as bases do sucesso

A LCT é um kit de ferramentas sociológicas para o estudo da prática que permite explorar os fundamentos sobre os quais as práticas sociais são legitimadas. Trata-se de um kit

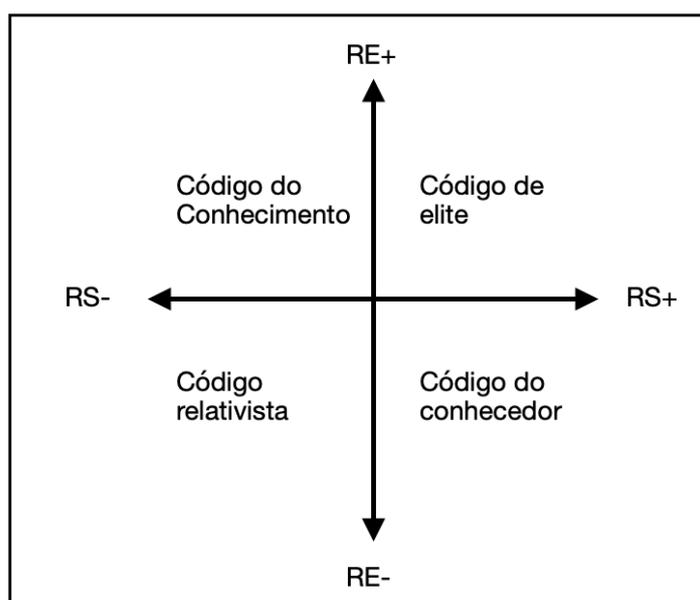
multidimensional, onde cada dimensão explora um conjunto particular desses fundamentos, ou princípios organizadores das práticas.

Para a presente análise, utilizamos uma dessas dimensões, a Especialização:

A dimensão da Especialização parte da simples premissa de que as práticas se relacionam a algo e a alguém, ou são orientadas para algo e por alguém. Pode-se assim distinguir analiticamente: relações epistêmicas (RE) entre práticas e seu objeto ou foco; e relações sociais (RS) entre práticas e seu sujeito, autor ou agente. Quando aplicadas a práticas de conhecimento, elas destacam questões sobre o que pode ser legitimamente descrito como conhecimento (relações epistêmicas); e quem pode reivindicar ser um conhecedor legítimo (relações sociais) (MATON, 2019, p. 22).

A dimensão da Especialização nos auxilia a responder às perguntas: O que é valorizado nesta prática, neste momento? Quais os princípios organizacionais que subjazem a essa prática? Para respondê-las, essa dimensão considera que todas as práticas de conhecimento envolvem tanto o conhecimento quanto os conhecedores: tanto *o que se sabe*, quanto *quem sabe*. Contudo, cada prática pode enfatizar essas relações diferentemente, em diferentes momentos. As relações epistêmicas e as relações sociais podem variar independentemente em um contínuo de forças, de mais fortes (+) a mais fracas (-), e esse contínuo de forças pode ser visualizado como eixos de um plano cartesiano (cf. Figura 2) para criar um espaço topológico com infinitas capacidades de gradação e com quatro principais modalidades, ou códigos de especialização:

Figura 2 – O plano da Especialização



Fonte: Maton (2014, p. 30, tradução nossa).

Como Maton e Chen (2020, p. 39, tradução nossa) explicam, nos quatro códigos o que importa é: ‘o que você sabe’ - códigos de conhecimento (RE+, RS-), ‘o tipo de conhecedor que você é’ - códigos de conhecedor (RE-, RS+), ambos - códigos de elite (RE+, RS-), ou nenhum dos dois - códigos relativistas (RE-, RS-). Os autores afirmam, ainda, que um código específico pode dominar como sendo a base do sucesso, mas pode não ser transparente, universal ou incontestado. Assim, nem todos podem reconhecê-lo e/ou serem capazes de se dar conta do que é requerido. Poder haver mais de um código presente, além de ser provável que haja lutas entre os atores a respeito da definição de qual código é dominante.

O código dominante pode mudar: de acordo com cada disciplina, em diferentes turmas e estágios do currículo e, no caso das disposições, ao longo do processo educativo ou ao longo da vida (MATON; CHEN, 2020, p. 40). É importante ter em mente que essas mudanças de código alteram as regras do jogo, o que, mais uma vez, pode não ficar claro para os atores.

Para analisar os princípios organizacionais subjacentes às percepções sobre um bom professor de música, é preciso lançar mão de um dispositivo de tradução (MATON; CHEN, 2016), que visa a aproximação dos conceitos teóricos com os dados empíricos. O dispositivo de tradução é construído em diálogo com os dados empíricos, delineando os diferentes níveis das forças ali manifestas - no caso desse estudo, as forças das relações epistêmicas (RE) e das relações sociais (RS) como bases na definição de um bom professor de música.

O dispositivo de tradução construído para essa análise, apresentado no Quadro 1, é bastante simples, delineando dois níveis para cada força, que são analisadas separadamente.

Quadro 1 - Dispositivo de tradução

RELAÇÕES EPISTÊMICAS	
FORÇAS	INDICADORES
RE +	Conhecimento especializado e técnica são enfatizados como a base do sucesso.
RE -	Conhecimento especializado e técnica são secundarizados.

RELAÇÕES SOCIAIS	
FORÇAS	INDICADORES
RS +	Disposições, atributos, experiências e vivências do conhecedor são enfatizados como a base do sucesso.
RS -	Disposições, atributos, experiências e vivências do conhecedor são secundarizados.

Fonte: elaborado pelo autor.

Depois de analisadas as forças das relações epistêmicas e das relações sociais manifestas nos dados empíricos, sua combinação mostrará o código que organiza determinado trecho, possibilitando observar os códigos dominantes nas respostas dos estudantes. Para esta análise, como já comentado, delimitamos um foco específico que é a percepção sobre um bom professor de música, onde diferentes conhecimentos e atributos pessoais parecem disputar a legitimidade.

Princípios organizadores das percepções sobre um bom professor de música: entre conhecimentos e atributos pessoais

Para a análise do código dominante das respostas dos estudantes, cada uma delas foi dividida em unidades de sentido e cada unidade de sentido foi analisada em termos de forças das relações epistêmicas e das relações sociais. A combinação dessas forças gerou o código para cada unidade e, dessa forma, pode-se observar o código dominante da resposta como um todo.

Um exemplo dessa análise pode ser observado a seguir:

Resposta do estudante 4: “Um bom professor de música: Formação em licenciatura em música, deve ter experiência comprovada. Deve saber lidar com diferentes tipos de pessoas, saber cativar o aluno, ser paciente, ser honesto e querer que o aluno aprenda e se desenvolva”.

Quadro 2 – Exemplo de análise

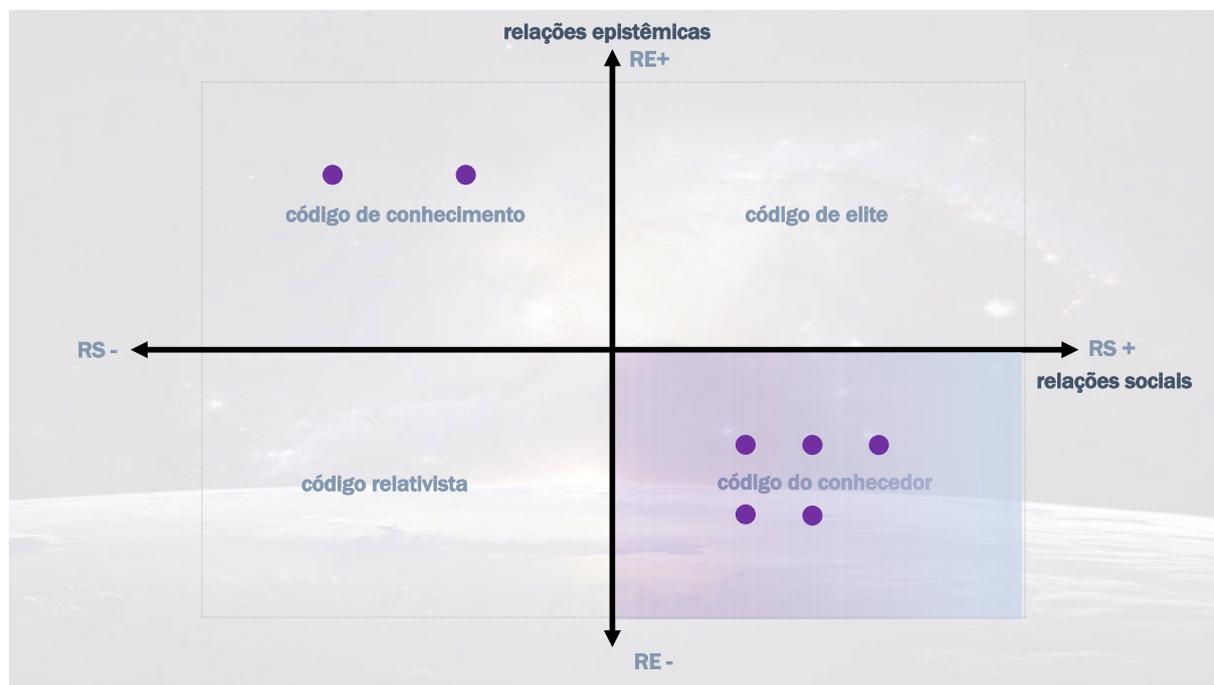
RELAÇÕES EPISTÊMICAS	
FORÇAS	TRECHOS
RE +	Formação em licenciatura em música,
RE -	deve ter experiência comprovada.
RE+	Deve saber lidar com diferentes tipos de pessoas,
RE-	saber cativar o aluno,
RE-	ser paciente,
RE-	ser honesto
RE-	e querer que o aluno aprenda e se desenvolva.

RELAÇÕES SOCIAIS	
FORÇAS	TRECHOS
RS-	Formação em licenciatura em música,
RS+	deve ter experiência comprovada.
RS-	Deve saber lidar com diferentes tipos de pessoas,
RS+	saber cativar o aluno,
RS+	ser paciente,
RS+	ser honesto
RS+	e querer que o aluno aprenda e se desenvolva.

Fonte: elaborado pelo autor.

As forças das relações epistêmicas e sociais de cada trecho foram combinadas no plano de Especialização, que revelou o código dominante da resposta (o princípio organizador que predomina na resposta do estudante):

Figura 2 – Código dominante no plano de Especialização



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa análise foi realizada com cada uma das nove respostas dos estudantes que participaram das rodas de conversa. Considerando a turma de estudantes do primeiro período, o código dominante das percepções sobre um bom professor de música é o código do conhecedor (RE-, RS+): a base do sucesso, aquilo que importa para ser um bom professor, é o tipo de pessoa que você é, suas características pessoais. Predominam as referências a características como “ser paciente”, “ter experiência”, “ser cativante”, “ser honesto”, “querer que o aluno aprenda”, “ser criativo”, “ser dedicado”.

Isso não quer dizer que não tenha havido menções à posse de conhecimentos, mas estas foram em menor número e mais gerais, como “saber lidar com pessoas diferentes” ou “[ter] amplo conhecimento teórico, prático e cultural”. Um estudante, apenas, chega a exemplificar os “conhecimentos teórico-práticos básicos”, incluindo conhecimentos musicais e pedagógicos: saber tocar “um ou mais instrumentos” e ter “noções básicas teóricas de harmonia e ritmo, além de uma boa didática”.

Logo, pode-se perceber que esses estudantes ingressaram no curso de licenciatura em música com uma compreensão do professor mais ligada às características pessoais das pessoas, e menos consciente dos conhecimentos básicos que perpassam a formação desse profissional.

Já na turma de terceiro período, é possível observar referências mais específicas a conhecimentos – especialmente os pedagógicos –, ainda que atributos pessoais ainda apareçam com alguma frequência. Há um equilíbrio entre respostas onde o predomínio é do código do conhecimento e outras em que o código do conhecedor é dominante.

No que se refere aos conhecimentos pedagógicos, os estudantes mencionam: “saber organizar o conhecimento”, “saber construir um cronograma para que o estudante aprenda”, “ter uma lógica de conteúdos”, “saber se o aluno está preparado para iniciar determinado assunto”, “saber técnicas de como ensinar música” – essa última, uma referência específica ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Apenas um estudante afirma ser necessário, dentre todos esses conhecimentos pedagógicos, “saber música”.

Quanto às características pessoais, os estudantes indicam que é necessário “ser original, criativo”, “ter disposição”, “ser compreensivo”, “ter desenvoltura”. Um deles afirma que um bom professor de música, “principalmente, [precisa] amar muito o que faz”.

É possível pensar que essas respostas são características do tempo de aprendizagem do qual Coulon (2017) nos fala, em que os estudantes começam a incluir e a ter mais clareza, em suas percepções, dos conhecimentos base que perpassam a ação docente, para além dos atributos pessoais. Foi interessante observar que, nessa amostra, a principal referência é a conhecimentos pedagógicos e não aos conhecimentos musicais. Isso pode indicar que o curso têm logrado algum êxito em ampliar a percepção dos estudantes quanto às diferentes áreas de conhecimentos base da docência.

Contudo, é importante ter em mente que a produção dos dados se deu no espaço de uma aula de educação musical: mesmo que o professor não estivesse presente no momento da roda de conversa, é necessário considerar a possibilidade de alguma influência da temática daquelas aulas nas respostas dadas. Além disso, a menção a conhecimentos pedagógicos e pedagógicos do conteúdo não quer dizer, necessariamente, que os estudantes se dediquem de fato a essas áreas – o que será investigado na continuidade da pesquisa.

Notas em processo

A análise das respostas dos estudantes a partir da dimensão da Especialização permitiu observar mudanças nos princípios organizadores das suas percepções acerca de um bom professor de música. Os princípios organizadores dominantes nas percepções das duas turmas demonstraram uma relação com os diferentes tempos categorizados por Coulon (2017) no processo de afiliação.

No primeiro período, o tempo da estranheza, os estudantes ainda trabalham com a ideia de que um bom professor de música é, essencialmente, uma pessoa com determinadas características. É possível supor que o contato com os diferentes conhecimentos profissionais do professor, com as diferentes áreas do conhecimento base da docência, façam os estudantes questionarem essa crença, causando um estranhamento inicial e fazendo com que eles percebam que, para ensinar, é preciso dominar conhecimentos e técnicas específicos – não bastando apenas ser pacientes, cativantes ou dedicados.

Cabe ressaltar que, a partir desse instrumento de produção dos dados, o domínio dos conhecimentos musicais não foi enfatizado pelos estudantes como a base principal para ser um bom professor de música – contrariando o que se supunha inicialmente. Apenas um estudante referiu-se de forma mais específica a conhecimentos musicais, não deixando de incluir a necessidade de “uma boa didática”.

Por sua vez, as respostas da turma do terceiro período (que estaria vivenciando o tempo de aprendizagem) revelaram que noções mais claras de conhecimentos pedagógicos e pedagógicos do conteúdo começam a povoar a compreensão dos estudantes – ainda ligada a atributos pessoais considerados como desejáveis para um bom professor. A menção a conhecimentos específicos musicais (saber tocar um instrumento, noções básicas de ritmo e harmonia) dá lugar à didática, à gestão das aprendizagens, a procedimentos, conhecimentos e técnicas ligados ao ensino.

Como comentado anteriormente, a referência a conhecimentos pedagógicos e pedagógicos do conteúdo não quer dizer, necessariamente, que os estudantes se dediquem a essas áreas com o mesmo compromisso e interesse do que aos conhecimentos específicos de música. Tampouco a amostra envolvida na produção dos dados permite algum tipo de generalização – talvez seja possível pensar em possíveis tendências e hipóteses, que precisam ser testadas com uma população maior.

Esses serão os próximos passos da pesquisa: estudar as percepções de estudantes de cursos de licenciatura em música de outras universidades e aprofundar a produção dos dados no sentido de compreender o que os estudantes de fato valorizam, como eles organizam seus estudos, quais estratégias de afiliação são colocadas em prática com vistas ao sucesso no curso.

A própria concepção de sucesso no curso será investigada: a escolha pela música permanece ao longo do curso, secundarizando a formação do professor? Os estudantes têm clareza, ou vão percebendo o que se espera deles durante o curso? Quais as características do ofício de estudante de um curso de licenciatura em música: quais as estratégias institucionais e intelectuais que precisam ser aprendidas para se obter sucesso? Essas estratégias estão claras na percepção dos estudantes, dos professores e nas propostas pedagógicas dos diferentes cursos? Há concordância entre as percepções, práticas e estratégias de estudantes, professores e projetos pedagógicos?

Espera-se que este estudo, que envolverá inicialmente cursos de licenciatura em música mineiros, contribua não somente para a reflexão em torno dos documentos curriculares da formação de professores, mas, também, para a tomada de consciência sobre o processo de afiliação envolvido em uma licenciatura em música. O intuito final é, portanto, contribuir para uma formação de professores de música bem sucedida, que resulte na disponibilização à sociedade de profissionais de excelência.

Para tal, a LCT tem contribuído para uma análise aprofundada dos princípios organizacionais das percepções e práticas dos diferentes agentes – permitindo que se vá além da mera descrição das respostas e abrindo possibilidades reais de transformação.

Referências

- CERESER, C. M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 11, 27-36, set. 2004.
- CAPUZZO, M. J. *A evasão no curso de música - Licenciatura da Universidade Federal de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Música). 2016. 135 f. Escola de música e artes cênicas - Universidade Federal de Goiás, 2016.
- COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239 – 1250, out./dez., 2017.
- MATON, K., CHEN, R.T-H. LCT in qualitative research: Creating a translation device for studying constructivist pedagogy. In MATON, K.; HOOD, S.; SHAY, S. (Eds.), *Knowledge building: Educational studies in Legitimation Code Theory*. London: Routledge, 2016, pp. 27–48.
- MATON, Karl; CHEN, Rainbow Tsai-Hung. Specialization codes - Knowledge, knowers and student success. In: MARTIN, J. R.; MATON, Karl; DORAN, Y. J. *Accessing Academic Discourse - Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. Routledge: Londres e Nova York, 2020, pp. 35 - 58.
- MATON, K. *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education*, London: Routledge, 2014.
- MATON, Karl. Para pensar como Bourdieu: completando a ‘revolução mental’ com a Teoria dos Códigos de Legitimação. Trad. Marcus Vinícius Medeiros Pereira. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande*, v. 25, n. 49, 2019, pp. 15 - 36.
- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98 - 106, jan.-jun. 2014.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Estágio supervisionado em Música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 28, n. 55, p. 66-93, jan.jun. 2022.
- PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. Por que a licenciatura em música? Um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de Licenciatura em Música da UFGRS em 2003. Dissertação (Mestrado em música). 2004. 136 f. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007, pp. 94 – 103.
- SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1 – 22, 1987.