

Reflexões sobre os impactos da pandemia no desenvolvimento profissional de professores de música

Comunicação

Euridiana Silva Souza
UDESC
euridiana@gmail.com

Resumo: As reflexões aqui apresentadas fazem parte da primeira parte de um estudo sobre os impactos da pandemia 2020 no desenvolvimento profissional de professores de música. A coleta de dados foi realizada de forma online com 31 professores de instrumentos musicais de várias localidades do Brasil. As considerações apontam importantes impactos tensores, dificuldades e aprendizados sentidos, desenvolvidos e adquiridos nos primeiros 60 dias de transição das aulas presenciais para o ambiente online. Estas aquisições vão ao encontro do conceito liderABILIDADE (SILVA SOUZA, 2019), em busca de um desenvolvimento profissional sustentável que considera adaptação em diferentes níveis: pessoal, social, técnico-pedagógico e de atuação profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Pandemia 2020. Professores de instrumento musical.

“É fácil ver que a vida é o efeito acumulativo de um punhado de choques significativos”¹

Um título reflexivo nos coloca frente a frente com o objeto deste estudo: o impacto da pandemia da COVID-19 no desenvolvimento profissional de professores de música. A imposição de um isolamento físico como medida profilática para contenção de um vírus, imposta em meados de março de 2020 em grande parte do território brasileiro, foi, sem dúvida, um choque significativo no *modus operandi* do ensino de música, e da educação, de uma forma geral. Este choque colocou em xeque várias questões referentes à formação e desenvolvimento profissional do professor; à adaptabilidade às mudanças de sistemas de

¹ TALEB, 2020, p.17.

ensino; à escolha de conteúdo programático a ser praticado e à aplicação e vivência de conceitos, metodologias e abordagens envolvendo a música.

Partindo dessa mudança imposta – a não possibilidade de aulas presenciais – este estudo foi desenhado em três partes, visando compreender os impactos do isolamento físico no desenvolvimento profissional de professores de música que atuam em espaços especializados de ensino musical ou como autônomos (atendimento domiciliar). Profissionais que, no geral, possuem relações de trabalho bastante fragilizadas. A primeira fase tem como foco o impacto inicial da pandemia, com dados colhidos até os primeiros 60 dias do isolamento (questionários aplicados entre 30/03 – 15/05/2020). A segunda fase fará uma avaliação qualitativa das sedimentações dos impactos e mudanças estabelecidas na prática profissional dos colaboradores (questionários a serem aplicados em setembro-outubro/2020) e a terceira fase, pretende investigar a reorganização profissional, possivelmente criando outras lógicas “pós-pandêmicas”, e será desenvolvida no primeiro trimestre de 2021. Os dados aqui apresentados referem-se à primeira fase do estudo.

Compreender o impacto destas mudanças na prática profissional pode gerar subsídios para educação musical superior atuar de forma mais alinhada às realidades das atuações profissionais. As reflexões apontadas podem contribuir para construções programáticas e curriculares que viabilizem uma reestruturação sistêmica, minimizando os hiatos entre a formação e a profissão (BENNETT, 2008) através da compreensão de áreas, até então, pouco ou nada valorizadas – desenvolvimento em tecnologias, desenvolvimento humano (habilidades intrapessoais), comunicação, marketing e gestão de carreira (RENSHAW, 2007). Todos estes apontamentos transcendem o ensino técnico de instrumento e a aquisição de habilidades musicais segundo os *habitus conservatoriais* (PEREIRA, 2013). Tais subsídios abarcam o desenvolvimento de questões relacionadas ao *musical leadership* – pedagógica, institucional e profissional. Ou em outros termos, a assunção de processos de liderABILIDADE, um conceito que mescla questões de liderança, aquisições de habilidades, e, enquanto neologismo, tenta transcender possíveis empobrecimentos da tradução do conceito apenas como *liderança musical* (SILVA SOUZA, 2019). Um conceito compreendido como o desenvolvimento de habilidades não somente de quem está atuando profissionalmente, mas

de ações que derivam de todas as posições ocupadas no processo de formação profissional (inicial e continuada) e nas comunidades de prática profissional.

O texto segue dividido em três partes. A primeira apresenta o desenho do estudo, partindo das ansiedades impostas pelo momento, da constituição de comunidades de prática online, da organização de contatos e do perfil dos participantes. A segunda parte apresenta reflexões sobre as avaliações iniciais da mudança de ambiente – presencial para virtual, considerando sobretudo as avaliações subjetivas dos sujeitos: pontos positivos, pontos negativos, aprendizagens pessoais / pedagógicas. Tais observações vão de encontro à expansão de capitais emocionais e pedagógicos que ampliam as ferramentas profissionais, possibilitando a manutenção ou expansão de atuação no mercado de trabalho ocupado por cada professor. Por fim, algumas análises preliminares sobre as aprendizagens apresentam reflexões sobre o caráter serendipitoso, embora trágico², do momento vivido como oportunidade de expansão profissional e pessoal dos sujeitos, como possibilidade de se desenvolver liderABILIDADE. Afinal, “a história não se arrasta, ela dá saltos” (TALEB, 2020, p. 41). Acredito nessa grande mudança como um salto para repensamos questões fundantes nas relações de ensino-aprendizagem e formação- prática profissional.

O incerto não é uma categoria dada: coleta de dados, perfil de colaboradores e engajamento profissional

O início do isolamento físico decorrente da pandemia aflorou nas pessoas diferentes sentimentos, angústias, medos, mas, sobretudo, a necessidade de agir. Tudo muito incerto. Por experiência pessoal, no dia seguinte ao decreto que suspendia as aulas presenciais em Belo Horizonte³, eu estava colocando uma equipe de 11 professores e 96 alunos para funcionar com atendimentos online, no formato de ensino remoto emergencial⁴. A primeira semana foi de noites mal dormidas, de fadiga e cansaço sem medida, de aprender recursos de

² Todo meu sentimento pelas vidas perdidas, meu respeito pelos profissionais da saúde que enfrentaram diariamente as situações adversas que a pandemia impôs, e minha revolta à necropolítica que vigora em nosso país.

³ Decreto municipal nº 17.304, de 18 de março de 2020.

⁴ Fábrica de Artes Instituto Cultural (www.fabricadeartes.org.br).

forma coletiva, porque estávamos todos, uns mais outros menos, despreparados. A mudança veio como imposição para qual não havia alternativa. Uns se adaptaram, outros não; tanto alunos como professores.

Um movimento bastante interessante que pude observar no meio dos professores de música foi o crescimento de comunidades de prática profissional virtual – grupos de WhatsApp, páginas e perfis em redes sociais como Facebook e Instagram, blogs e ambientes virtuais de aprendizagem voltados para o ensino de instrumentos em tempos de distanciamento físico⁵. Embora o conceito de comunidade de prática seja amplamente usado nas perspectivas socioculturais da aprendizagem musical (TORRES & ARAÚJO, 2009), ele também aqui se estabelece sobre as comunidades de prática profissional, nas quais experiências profissionais são compartilhadas permitindo uma aprendizagem continuada e um desenvolvimento profissional ligados a ambientes informais (WENGER & SNYDER, 2000). A construção destes ambientes de fortalecimento coletivo apoia uma dinâmica de constituição de identidade profissional (SERRES, 2011), especialmente na ocupação como professor⁶.

Em poucos dias estava integrando vários destes ambientes, compartilhando experiências, materiais pedagógicos, recursos tecnológicos. A partir disto desenhei este estudo e enviei um questionário nos diversos grupos do qual participava, com foco em professores de instrumentos com trabalhos em espaços especializados em ensino de música ou atendimentos domiciliares/particulares, independentemente de suas titulações – licenciados/bacharéis⁷. Ao fim de 40 dias obtive a resposta de 31 professores, com idades

⁵ Embora esse desenvolvimento/inserção nos meios digitais tenha sido intensificado, ele não é exclusivo desse momento. As mediações tecnológicas têm sido bastante discutidas no Brasil desde o início do século XXI (GOHN, 2002; GOHN, 2013; GALÍZIA, 2009; CERNEV, 2016)

⁶ Note-se que, na construção profissional de um músico/musicista, titulado ou não professor (licenciatura), há a tendência ao desenvolvimento de carreiras de tipo portfólio, “descrita a partir da diversificação das atividades profissionais de que é capaz o indivíduo, consistindo ainda em sequências fragmentadas de trabalhos. O indivíduo pode optar por trabalhar apenas em um regime parcial e dedicar o restante de seu tempo a atividades fora do trabalho ou mesmo em frentes diferenciadas de trabalho” (BENDASSOLLI, 2009, p.393); bem como suas variantes (SILVA SOUZA, 2019).

⁷ Não coloquei um número mínimo/máximo de respondentes no início por não estar trabalhando com nenhum protocolo específico de validação de dados quantitativos. Assim, todos os dados apresentados aqui sob uma abordagem qualitativa, podem ser interpretados como tendenciais e não absolutos. As análises, feitas segundo as lógicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), permitem categorizações e inferências que têm por base diferentes tipos de indicadores, dentre eles a co-ocorrência e repetição de respostas.

variando entre 21 e 56 anos, localizados em 10 estados brasileiros⁸. Seus perfis de formação e atuação foram bastante variados, e podem ser observados conforme os gráficos abaixo

Gráfico 1: Formação acadêmica



Fonte: elaboração própria

Gráfico 2: Área de atuação dos professores



Fonte: Elaboração própria

⁸ São Paulo – 6; Minas Gerais – 10; Rio de Janeiro – 3; Espírito Santo – 1; Rio Grande do Sul – 1; Santa Catarina – 3; Goiás – 3; Mato Grosso – 1; Amazonas – 1; Pará – 1. Infelizmente, não houve participação de profissionais atuantes na região Nordeste.

As respostas para as áreas de atuação salientam o caráter portfólio de desenvolvimento profissional de músicos, mesmo ao destacar este caráter na área de ensino. Apenas 11 respostas apontam para uma atuação exclusiva de ensino de um único instrumento. Os demais 20 professores ensinam mais de um instrumento, ou instrumento e aulas coletivas, teóricas ou práticas⁹.

A respeito dos tipos de vínculo empregatício-contratual, 67% dos participantes possuem um vínculo com algum espaço de ensino, mantendo relações contratuais de diferentes tipos. Os outros 32,3% atuam apenas de forma autônoma, com atendimentos domiciliares. Na prática profissional deste grupo de professores apenas 8 haviam tido alguma experiência com ensino à distância (síncrono e/ou assíncrono), por motivos diferenciados: mudança de cidade, licença médica, dentre outras. Apenas uma respondente tinha uma experiência mais técnica e sistematizada em organização de eventos online, tutoria de cursos EaD e treinamento de professores para atuação em ambiente virtual.

Neste momento de transição do ambiente presencial para o atendimento remoto, apenas dois respondentes mantiveram todos os alunos, os outros 29 perderam alunos por diferentes motivos, sendo que um dos professores perdeu todos os alunos. E, embora a seção que segue apresente ponderações muito otimistas sobre adaptabilidade e desenvolvimento profissional, este professor, que perdeu todos os alunos, apresentou grande resistência e um olhar muito negativo sobre o ensino remoto¹⁰. Ainda que seja apenas 1, compõe os dados a serem analisados. Afinal, o incerto não é uma categoria dada.

Imersos em incertezas, todos os professores mostraram engajamentos profissionais/engajamento identitário com suas atuações. Ao observar as análises apresentadas aqui, a relevância do termo engajamento é notável. Os sujeitos engajam-se em suas práticas, formações e identificações em um processo relacional e constitutivo de si, ou da *persona* que constroem ao longo da vida. O engajamento profissional torna-se relevante

⁹ Para este estudo não estão sendo considerados os demais aspectos da composição do portfólio de carreira: atuação como performer; atuações administrativas; produção musical, etc.

¹⁰ Ao ser questionado sobre seus sentimentos iniciais frente à mudança, o professor Digão (pseudônimo escolhido pelo colaborador), de 53 anos respondeu: “Na minha área o contato presencial é fundamental!” Partindo desta resistência, todas as respostas apontavam para a não adaptação ao momento. “Esta migração na música não funciona!”

por mostrar o empenho nos processos de posicionamento e ocupação nos campos de atuação, na aquisição de diferentes tipos de capitais e na mudança ou reiteração de *habitus* profissionais. O mesmo se dá, de forma contrária, em um processo de *não engajamento* com o desenvolvimento profissional. Não se engajar parece dizer da conformação ao *habitus* profissional tradicionalmente estabelecido, isto é, a manutenção da visão do professor de música que atua de forma presencial em modelos de aula individual (SILVA SOUZA, 2019).

Considerando o forte movimento de engajamento com a adaptação e a inserção no ambiente de ensino remoto, me concentrarei nas respostas mais ativas, que dispõem sobre o processo de desenvolvimento profissional – construir-se e manter-se enquanto profissional ativo no mercado de trabalho.

“Nossas emoções definem o domínio relacional no qual agimos”¹¹: impactos tensores, dificuldades e aprendizados

(...) é a emoção sob a qual agimos num instante que, num domínio operacional, define o que fazemos naquele momento como uma ação de um tempo particular naquele domínio operacional. Por este motivo, se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção (MATURANA, 2001, p.130).

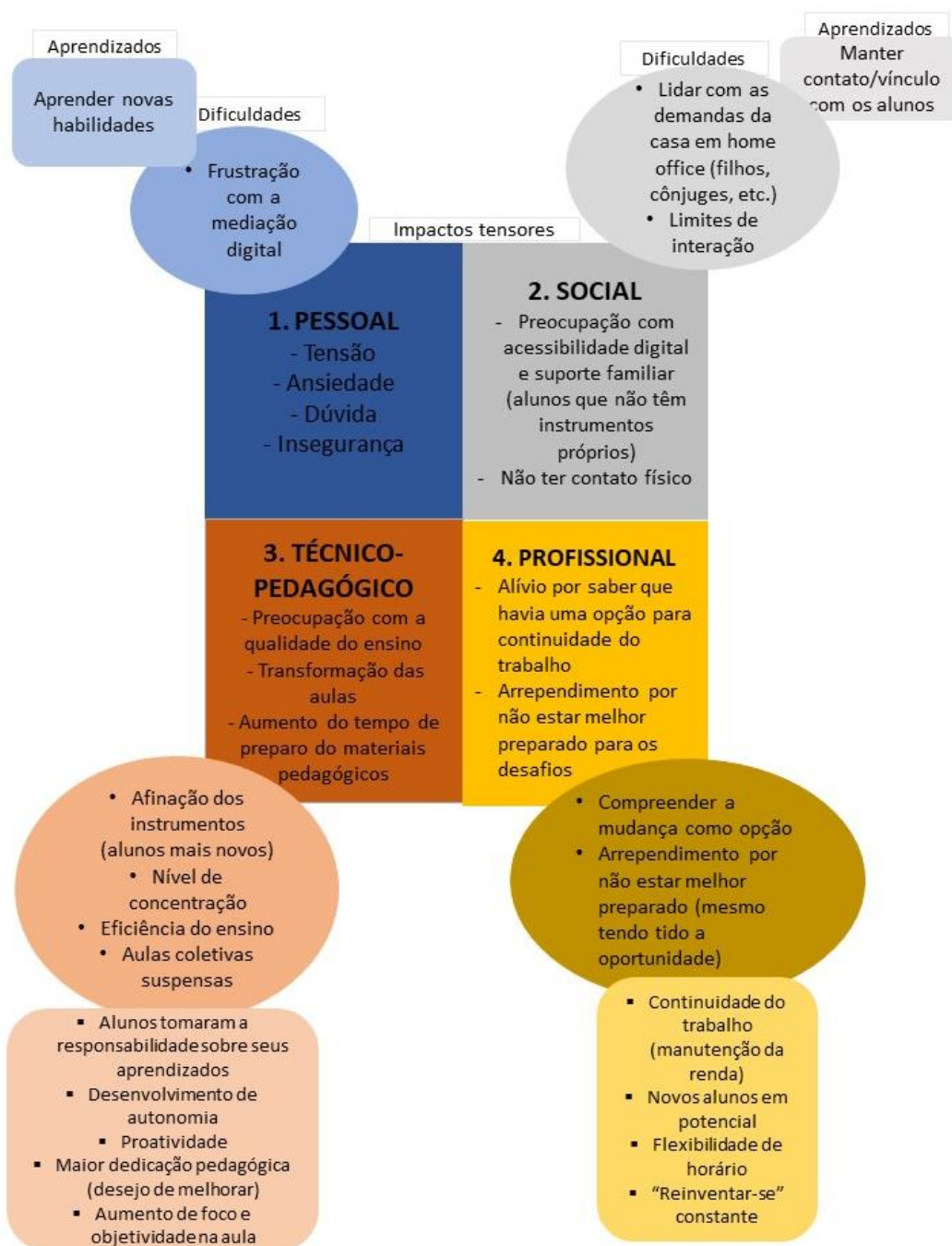
Compreender sentimentos, questionamentos e emoções dos professores em um momento de mudança abrupta pode elucidar tanto forças e bases sólidas, quanto fragilidades do processo de formação profissional refletido na prática. Nesta primeira fase do estudo, as questões foram desenvolvidas para compreender os sentimentos iniciais, a observação de dificuldades e os pontos positivos elaborados na transição de ambiente. Além disso, foi possível refletir sobre aprendizados que talvez não se desenvolvessem em outras circunstâncias.

¹¹ MATURANA, 2001, p.197.

A análise das respostas permite agrupá-las em 4 grandes categorias. 1. Pessoal: que dispõe diretamente das emoções e sentimentos, antes das ações práticas. 2. Social: que apresenta características dos ambientes de atuação, bem como de problemas sociais mais gerais, como a acessibilidade às tecnologias. 3. Técnico-pedagógica: que dista da atuação prática e das questões de ensino e aprendizagem. 4. Profissional: que compreende questões de gestão financeira e desenvolvimento profissional. Estas categorias emergiram como análise imediata do conteúdo das respostas, especialmente por co-ocorrência de termos. Muitos destes pontos são discutidos na literatura especializada voltadas para o desenvolvimento profissional (categorias 1, 2 e 4, principalmente), não somente em música – RENSHAW, 2007; MAK, 2007; BENNETT, 2008; WRIGTH, 2015. Nenhuma destas referências ligadas ao momento pandêmico, ou a qualquer situação semelhante. Contudo, ressalto que, para este texto, nenhum dos conceitos será discutido em profundidade, dados os objetivos do próprio texto.

Figura 1: Categorias de análise

Categorização de impactos, dificuldades e aprendizados



Fonte: Elaboração própria

Refleti sobre essas categorizações considerando “que nossas ações não mudarão a menos que o nosso emocional mude” (MATURANA, 2001, p.197). Embora a mudança de ambiente tenha sido uma imposição do momento pandêmico, a forma como cada um sentiu e significou o momento que permitiu expansões que transformaram momentos tensores em aprendizados profissionais.

Cada uma das instâncias da figura acima diz respeito a um momento diferenciado no questionário. O centro refere-se aos sentimentos iniciais – aos primeiros 15 dias de mudança. Os impactos tensores pessoais foram reações naturais à quebra de estabilidade; os sociais, à possibilidade de olhar para o outro e para si mesmo – o que o trabalho em home office acarretaria e quais as reais condições de desenvolvê-lo. Os impactos sobre as questões técnico-pedagógicas se encontravam amparados tanto pelo conceito/modelo de aula de instrumento “ideal”, em sua “eficácia” técnica de transmissão de conhecimento, quanto pela insegurança e ansiedade da mudança de estado de ser. As tensões do âmbito profissional mesclavam tanto alívio por haver uma opção de continuar, quanto arrependimento por não estar preparado para atuar de forma remota. Afinal, as oportunidades para se pensar outros meios de ensino-aprendizagem mediados pela tecnologia já estão à nossa disposição há, pelo menos, duas décadas¹².

Embora tenha separado este âmbito profissional, acredito que estas quatro categorias, de forma conjunta, atuam para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um. Por este motivo, as reflexões seguem focadas nos aprendizados que são elaborações dos aspectos tensores e do enfrentamento das dificuldades.

“Somos capazes de manejar e entender qualquer mudança tecnológica que o futuro possa nos oferecer, se estivermos desejando começar do começo”¹³

“Desenvolver liderABILIDADE e sustentabilidade de carreira é um exercício pessoal diário de autoconhecimento e discernimento sobre o que fazer, que passo dar. É uma tomada

¹² Não desconsidero, com esta colocação, as diferenças e possibilidades de acessibilidade aos recursos tecnológicos.

¹³ MATURANA, 2001, p. 198.

de decisão frente às possibilidades que o labirinto profissional oferece” (SILVA SOUZA, 2019, p.174). Este desenvolvimento pode, e deve, estar presente em comunidades de prática e em construções coletivas sobre a profissão, mas ainda segue sendo uma responsabilidade pessoal. Nesse exercício individual de liderar-se, como um “eupreendedor” e de liderar outros – seja na relação de ensino-aprendizagem, ou à frente de outras ocupações na profissão – o autoconhecimento torna-se indispensável. Conhecer-se, e desenvolver-se profissionalmente, é “ter imaginação, flexibilidade e iniciativa para explorar novos caminhos e possibilidades nos domínios musicais, culturais e educativos”, compreendendo a profissão como labirinto. É “ter atitude reflexiva e proativa sobre a própria prática e as necessidades do mercado”, se expondo como profissional com possibilidade de adaptação às novas demandas, com “motivação para renovar suas habilidades através de um sistema coerente e estruturado de desenvolvimento profissional, relevante para as mudanças necessárias na indústria musical” (RENSHAW, 2007, p. 30).

Falar isso, no entanto, não garante um desenvolvimento profissional, uma vez que ele demanda a experiência, a prática reflexiva e o aprendizado sobre si, sobre o outro e sobre, neste caso, ser professor de instrumento musical. Nas respostas sobre os aprendizados com este momento de mudança, resalto três colocações.

- 1) O binômio professor-aluno é relacional, e estas posições são mediadas por disposição pessoal à mudança de meios e de papéis.

Nesta *disposição pessoal* de ser professor de música (SILVA SOUZA, 2019) a dimensão ética do *ethos* profissional se destaca. As compreensões do respeito ao outro, da ajuda, do ato de compartilhar conhecimentos e experiências, dos valores de justiça e equidade social, atravessam a prática profissional refletindo diretamente na sustentabilidade do trabalho de cada um.

Mica: *Percebi uma valorização otimizada de respeito, compreensão e carinho. Em outros tempos isso não era tão evidente.*

Maria: *Aprendi que o afeto e a conexão aluno/professor vêm primeiro que o conteúdo.*

Ana: *Compreendi a confiança dos alunos em mim.*

Os profissionais perceberam a mudança de seus papéis, constatando o quanto os seus alunos produzem e aprendem, independentemente da presença física do professor. Assim, o papel de mediador ficou muito mais evidente que o papel de transmissor de conhecimentos (FREIRE, 1996).

C.F.: *Estar aberto a diferentes formas de chegar até o aluno faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem, na relação entre professor-aluno e na credibilidade na questão profissional.*

Amora: *Compreendi a autonomia do aluno. Eles fazem muito sem mim.*

- 2) Há, sim, um preconceito sobre aulas online e que, de aqui em diante, elas estarão sempre presentes.

A repetição de *habitus* profissionais que reforçam modelos de aula, compreensão de música, e mesmo compreensão de ensino, podem ser entendidas como um impasse a ser superado pela mudança imposta pelo momento.

Maria: *Eu estava em uma zona de conforto nas aulas presenciais e preciso vencer uma “preguiça” de me adaptara este trabalho.*

Ed: *Percebi que era muito preconceituosa com aulas online.*

Mica: *Percebi que esta forma “online, tecnológica” terá que estar presente daqui pra frente.*

Estes aprendizados podem ser interpretados como componentes do processo de composição profissional, que compreende *saber se colocar* nas relações de trabalho, *ter tato* para as necessidades do momento, e *ter discernimento* sobre o que fazer perante os impasses (SILVA SOUZA, 2019).

3) Que todos podem mudar, e que criatividade anda de mãos dadas com adaptabilidade.

Renshaw (2007) elencou habilidades necessárias para o desenvolvimento profissional de um músico.

- Habilidades interpessoais que incluem comunicação, trabalho em equipe e empreendedorismo centrado no cliente;
- Habilidades conceituais/de pensamento como coleta e organização de informação, resolução de problemas, planejamento e aprendizagem, aprender a aprender, pensar de forma inovadora e criativa, e sistemas de pensamento;
- Habilidades e atitudes pessoais, como ser responsável, engenhoso, flexível, estando apto para gerenciar o próprio tempo e tendo forte autoestima;
- Habilidades de negócio, como inovação e habilidades empresariais; habilidades sociais e consciência cultural informada, necessária para o trabalho na comunidade geral (RENSHAW, 2007, p. 29).

Estas habilidades podem ser compreendidas pela *mudança* enquanto categoria de constituição de mundo. Dizer que todos vão mudar a partir das condições dessa pandemia é, no mínimo, ingênuo. No entanto, aos que compreendem a mudança como oportunidade de crescimento pessoal, expansão e desenvolvimento profissional, as habilidades acima mencionadas podem ser adquiridas de forma mais orgânica.

Carioca: Eu aprendo e me adapto mais rápido do que imaginava.

Maria: Fiz coisas que não foram ensinadas na faculdade porque temos um universo de possibilidades criativas para sairmos de qualquer situação.

Cary: Sempre é tempo de aprender. Não devemos estacionar, temos que acompanhar a evolução das coisas.

No processo de aprender a ser professor de música é necessário “se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade” (NÓVOA, 2017, p. 1122) profissional. A incerteza e a imprevisibilidade (MENGER, 2009) podem se tornar objeto de reflexão no processo de formação, para que os profissionais desenvolvam suas carreiras conscientes dos desafios e

adquiram ferramentas (capitais humanos e profissionais) para contorná-los. As reflexões aqui apresentadas se deram no ápice da incerteza e da imprevisibilidade. O que vem depois?

O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares. Para poder acompanhar o mundo (...) você vai precisar não só inventar novas ideias e produtos — acima de tudo, vai precisar reinventar a você mesmo várias e várias vezes (HARARI, 2018, p. 232).

Referências

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009 [1977].

BENNETT, Dawn. *Understanding the Classical Music Profession*. London: Routledge, 2008.

BENDASSOLLI, Pedro F. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. *RAE*, n.4, v. 49, 387-400, São Paulo, out./dez, 2009.

CERNEV, Francine Kemmer. Educação musical na era digital: experiências coletivas e os desafios para o uso das tecnologias digitais nas aulas de música. *Música em Contexto*, [S. l.], v. 1, p. 9–26, 2016.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da Abem*, [S. l.], v. 21, p. 76–83, 2009. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/>.

GOHN, Daniel Marcondes. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. *Revista da ABEM*, [S. l.], v. v. 21, n. n. 30, p. 25–34, 2013. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/79/64>.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-Aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas*. USP, Escola de Comunicações e Artes [Dissertação de Mestrado]. São Paulo.

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TORRES, Grace Filipak; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. COMUNIDADE DE PRÁTICA MUSICAL: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA DE ETIENNE WENGER. *Revista Científica/FAP*, jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1599>.

MAK, Peter. Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts. In: MAK, P.; Kors, N.; RENSCHAW, P. *Formal, non-formal and informal learning in music*. Lectorate Lifelong Learning in Music. Netherlands, jan. 2007, p. 08-27

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Cristina Madro (Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MENGER, Pierre-Michel. *Le travail créateur – s’accomplir dand l’incertain*. Seuil: Gallimard, 2009.

PEREIRA, Marcus Vinícius. *Ensino superior e as licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

RENSHAW, Peter. Lifelong Learning for Musicians; Critical Issues arising from a Case Study of Connect. In: MAK, P.; KORS, N.; RENSCHAW, P. *Formal, non-formal and informal learning in music* - Lectorate Lifelong Learning in Music. Netherlands, jan.2007, p.28-49.

SILVA SOUZA, Euridiana. *Da arte de (re)posicionar-se: educação musical superior e construções de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino* [tese]. Programa de Pós-graduação em Música, UFMG, Belo Horizonte, 2019.

WENGER, E.; SNYDER, W. Communities of Practice: the organizational frontier. *Harward Business Review*, jan-feb, p.139-145 2000.

WRIGHT, Ruth. ‘Now We’re the musicians’: using Bourdieu’s concepts of habitus, capital and field to analyse informal learning in Canadian music education. In: BURNARD, Pamela; TRULSSON, Ylva H.; SÖDERMAN, Johan. *Bourdieu and the Sociology of Music Education*. London: Ashgate Press, 2015. P.80-97.