

# Entre a polivalência e a transdisciplinaridade: caminhos para a formação artística e pedagógica

## Comunicação<sup>1</sup>

*Nathan Tejada de Podestá  
Universidade de São Paulo  
nathanpodesta@gmail.com*

*Silvia Maria Pires Cabrera Berg  
Universidade de São Paulo  
silviaberg@usp.br*

**Resumo:** Esse artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a questão da formação musical em seus diversos níveis. Ao analisarmos o percurso de consolidação das artes na educação básica, observaremos que as alterações nos textos da legislação que definem a disciplina induzem movimentos de organização/reorganização ao longo do sistema de ensino, numa relação de oferta e demanda. A reflexão iniciará com a análise das alterações do artigo 26 da LDB, lei nº 9.394/1996 e será articulada com considerações provenientes do exame de dados coletados no Ministério da Educação e junto às Instituições de Ensino Superior registradas, com cursos de Licenciatura em Artes. O estudo evidenciará desconexão entre as exigências da educação básica e o ensino superior e apontará a necessidade de revisão dos modelos universitários vigentes de modo a atender as exigências plurais e de atualização constante que recaem sobre os docentes da educação básica. Nesse contexto dinâmico, em que as premissas se reestabelecem, novos paradigmas estruturais e epistemológicos se fazem necessários. As perspectivas disciplinares e multidisciplinares são contrapostas com as interdisciplinares e transdisciplinares apontando caminhos para a concepção de uma nova práxis para o ensino superior.

**Palavras-chave:** Formação; Modelos educacionais; Epistemologia

## Introdução

A pesquisa em formação musical necessita responder as seguintes questões: formar quem? Para quê? Para quem? Como? Para isso, o estudo se desdobra em várias frentes em que a análise da legislação desponta como ponto de partida para desenvolvimento e reflexão. Deste modo, qual concepção de formação artística pode ser sintetizada a partir dos

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

documentos analisados? Que tipo de formação é oferecida na educação básica e, conseqüentemente, requisitada dos profissionais da educação?

A área das artes está contemplada no âmbito da educação na constituição federal (artigo 206, Inciso II) e o compromisso do estado com a sua promoção enfatizado pela lei de diretrizes e bases da educação (LDB) nº 9.394/1996. (Art. 4, inciso II; Art. 26, §2º e § 6º; Art. 32, inciso II; Art.35 A, § 2º; Art. 52, inciso III). A efetivação de propostas educacionais em arte nos diferentes níveis da educação, contudo, não se constrói sem dificuldades e tem sido debatida por agentes das diferentes subáreas que a compõem: artes visuais, dança, música e teatro. No que concerne à educação básica as alterações na redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da LDB, demonstram seu processo de construção.

**Quadro 1:** alterações no artigo 26 da LDB

Art. 26.	
1996	O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis <b>da educação básica</b> , de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
2010	O ensino da arte, <b>especialmente em suas expressões regionais</b> , constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
§ 2º	2016 O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório <b>da educação infantil e do ensino fundamental</b> , de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
	2017 O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório <b>da educação básica</b> .
§ 6º	2008 <b>A música</b> deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.
	2016 <b>As artes visuais, a dança, a música e o teatro</b> são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Fonte: Ribeiro (2018)

As transformações apresentadas no quadro acima indicam um contexto de valorização das expressões artísticas regionais, disputas sobre a permanência das artes no ensino médio e pela valorização de diferentes linguagens artísticas, resultando em pluralidade, convivência de diferentes tipos de arte no plano da disciplina.

Entre a legislação e a realidade, porém, existem desafios. Como destaca Penna (2003), as elaborações dos textos por si só não garantem as suas realizações. A legislação e as normas representam uma “mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável” (SAVIANI, 1978, p. 193 apud. PENNA, 2003, p. 12). Nesse sentido,

criam uma demanda que necessita ser contemplada por diferentes frentes na sociedade civil.

O efeito da inclusão do parágrafo 6º pela lei 11.769/2008, por exemplo criou uma demanda por formação de professores de arte com domínio do conteúdo musical que resultou num aumento exponencial no número de licenciaturas em música no Brasil, com forte presença da iniciativa privada (PODESTÁ, 2013).<sup>2</sup> Paralelamente, processos seletivos voltados para a contratação de professores de música na educação básica procuraram satisfazer essa necessidade. O tema da formação continuada ganhou força nas discussões acadêmicas e a necessidade de reciclagem dos professores em exercício evidenciou-se, resultando numa proliferação de cursos voltados para transmissão de conteúdo, estratégias, ou mesmo atividades prontas para serem reproduzidas em sala de aula.

Assim, se por um lado a valorização das várias áreas artísticas tem efeitos positivos no crescimento do sistema educacional, no debate sobre formação e na produção e reprodução do conhecimento artístico, por outro, a intensão de se promover formação ampla frente às restrições orçamentárias da área da educação, acaba transferindo a responsabilidade pelas diferentes linguagens para o professor de artes. A convivência das diferentes áreas, num contexto em que parte das escolas enfrenta dificuldades para arcar com os custos de possuir diferentes professores, especialistas de cada área, resulta numa situação de polivalência que leva a necessidade de adaptação e domínio dos conteúdos das quatro linguagens artísticas pelo professor.

Nesse contexto, a polivalência torna-se um desafio a ser solucionado. Fonterrada (2008), ao tratar do assunto mostra que a lei n. 5792/71 promoveu a substituição da educação musical pela educação artística, instaurando um problema de formação de professores.

(...)os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974 (...) e tinham caráter polivalente. O professor de educação artística (...) devia dominar quatro áreas da expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho substituído mais tarde pela dança. No início a duração do curso era de dois ou três anos, para obtenção, respectivamente das licenciaturas curta e longa. O resultado era a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas

---

<sup>2</sup> Entre 2006 e 2013 o número de licenciaturas em música cresceu 100%, ao passo que os bacharelados apresentaram variação positiva de 5,9% (PODESTÁ, 2013).

artísticas, o que certamente, impedia o aprofundamento em qualquer uma delas (FONTERRADA, 2008, p. 217-218).

Vê-se que a tentativa de proporcionar a formação plural fracassou com a proposta polivalente. Assim, na medida em que se nota um problema de formação de professores e a necessidade de aprimoramento constante do profissional, nota-se também que o entendimento da impossibilidade de promover desenvolvimento geral e amplo em um curso de 4 anos levou a uma solução disciplinar na qual a construção de cada área buscou as diretrizes dos campos artísticos para afirmar o direito de realizar a formação separadamente. Neste sentido, as especificidades das áreas representam conquistas de cada campo e a garantia de sua presença na educação básica. Essa conquista está manifesta na legislação com a mudança da nomenclatura “Educação Artística” para “Artes” em 1996 e pelas modificações introduzidas pelo § 6º em 2008 e 2016. Merece destaque também o fato que a articulação política dos agentes da área da música levou o seu reconhecimento pela via legal e que essa movimentação impulsionou a mobilização dos agentes das outras áreas.

Entretanto esses avanços produzem novas demandas e levam a questionar a forma de organização do ensino superior e a estrutura curricular dos cursos de arte em suas diferentes especificidades. Em que medida eles têm contribuído para a pluralidade? As propostas têm sido eficientes para solucionar os desafios apresentados, ou necessitamos uma reestruturação?

## **As artes no ensino superior do Brasil**

Um levantamento de dados sobre cursos de licenciatura em artes no Brasil, feito no Ministério da Educação através do Emec, seguido do cruzamento de informações presentes nos sites das instituições elencadas e estudo dos currículos desses cursos aponta para a existência de uma estrutura fragmentada e sugere falta de conexão entre as Instituições de Ensino Superior e o MEC.

No Emec a palavra-chave “educação artística” resulta 33 registros de cursos de licenciatura ativos. Já a palavra “arte” aponta 15 licenciaturas.<sup>3</sup> O cruzamento dos dados com os currículos dos cursos indica que alguns registros precisam ser atualizados. O registro

---

<sup>3</sup><http://emec.mec.gov.br/> acesso em 16/11/2018.

da Universidade Federal do Piauí (UFPI), por exemplo, aponta para três licenciaturas: artes visuais, artes cênicas e música.<sup>4</sup> Já o da Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo, se traduz em uma licenciatura em artes plásticas.<sup>5</sup> Entretanto, há casos em que o registro indica com clareza a ênfase do direcionamento. O registro da Universidade de São Paulo, por exemplo, aponta “Licenciatura em educação artística com habilitação em música”. Todavia, existem na instituição cursos de licenciatura em artes cênicas, artes visuais e música.

O curso da Estácio também é representativo dos problemas de registro impreciso e ausência de diálogo entre as diferentes áreas artísticas. Este se traduz em uma licenciatura em artes visuais, cujo currículo não apresenta nenhuma menção às outras disciplinas: dança, teatro ou música.<sup>6</sup> Todavia, essa crítica perpassa a própria organização do sistema, pois mesmo no caso da USP onde existem cursos de bacharelado e licenciatura em áreas distintas, as grades curriculares dos cursos não dialogam entre si e só contemplam disciplinas das suas próprias áreas<sup>7</sup>

Ainda assim, existem tentativas de ampliação e diálogo. O curso de “educação artística” da UNESP, por exemplo, aponta para habilitação em artes plásticas. A análise curricular mostra ênfase em técnicas da área (gravura, fotografia, plástica, desenho, pintura) e um princípio multidisciplinar com a presença da disciplina “expressão musical”.<sup>8</sup> Processo similar é observado nos cursos da UFPI, citados anteriormente. Já a licenciatura em artes Universidade do Sagrado Coração apresenta uma estrutura multidisciplinar em que são contemplados estudos de música, plásticas, teatro e dança que se alternam a cada semestre enfatizando cada uma das áreas.<sup>9</sup> E, ainda, as grades curriculares dos cursos de licenciatura em artes plásticas ou artes cênicas das Faculdades Integradas Coração de Jesus contemplam, ao menos uma matéria de cada área. Ou seja, estuda-se alguns aspectos da música, dança, teatro e artes plásticas com ênfase nas especializações que dão nome ao curso.<sup>10</sup>

<sup>4</sup> <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/lista.jsf> acesso em 16/11/2018.

<sup>5</sup> [https://www.santamarcelina.org.br/educacao/fasm\\_unidade\\_curso.asp?idCurso=32&idUnidade=29](https://www.santamarcelina.org.br/educacao/fasm_unidade_curso.asp?idCurso=32&idUnidade=29) acesso em 16/11/2018.

<sup>6</sup> <http://portal.estacio.br/graduacao/artes-visuais-licenciatura> acesso em 16/11/2018.

<sup>7</sup> <http://www3.eca.usp.br/graduacao/cursos> acesso em 16/11/2018.

<sup>8</sup> <http://www.faac.unesp.br/#!/graduacao/cursos/educacao-artistica/grade-curricular/acesso> em 16/11/2018

<sup>9</sup> <https://www.usc.br/graduacao/artes> acesso em 16/11/2018.

<sup>10</sup> <http://www.fainc.com.br/index.php/component/k2/item/129-educa%C3%A7%C3%A3o-art%C3%ADstica.html> acesso em 16/11/2018.

Observa-se, então, que salvo tentativas iniciais de promoção da formação plural, temos cursos específicos que formam especialistas. Licenciados em música, cênicas, artes visuais e dança que através dos currículos oficiais de seus cursos de formação inicial muito pouco, ou nada vêm a conhecer sobre os conteúdos, as técnicas, os procedimentos e as formas de sensibilização promovidas pelas áreas correlatas. Exemplo disso e resultado do processo de segmentação é que o número de cursos voltados para a formação de professores especialistas supera o daqueles que pretendem ser gerais, de “arte” ou “educação artística”. Pesquisa com termos específicos no Emec aponta para 165 licenciaturas ativas em artes visuais, 153 em música, 42 em teatro, 34 em dança, 17 em artes cênicas e 15 em artes plásticas e revela o potencial do sistema de formação de professores de arte no ensino superior.

Há, então, uma distância entre as propostas identificadas e as demandas plurais que recaem sobre os profissionais das artes na educação básica. Nos poucos exemplos encontrados que se propõe à ampliação do viés disciplinar único, o nível dessas relações é superficial, multidisciplinar. A pluralidade não pode ser alcançada nos níveis iniciais do desenvolvimento superior devido à estrutura do sistema de educação vigente.

Nesse contexto pergunta-se como alcançar a pluralidade. De que maneira as estruturas universitárias podem favorecer esse desenvolvimento? Quais seriam os modelos educacionais a ser implantados a fim de alcançá-lo? Como superar o modelo disciplinar e polivalente para se promover uma formação artística e pedagógica ampla?

## **Revisando modelos educacionais**

Para Paula (2009), o caráter fragmentário da educação superior brasileira se relaciona com suas origens, com a influência do modelo francês (napoleônico) de universidade que foi implantado no Brasil pela corte portuguesa no século XIX. Naquele momento as primeiras ações foram no sentido de fundar escolas profissionalizantes, voltadas para a formação técnico-profissional para o trabalho, com vistas a composição de quadros para o estado. Nesse modelo, as universidades são constituídas como um conglomerado de escolas profissionalizantes (PAULA, 2009, p. 72-73).

A autora destaca também a influência do modelo alemão (humboldtiano) na fundação da USP nos anos 1930. Nesse modelo há uma ênfase na integração entre ensino e pesquisa. Busca-se formação integral, humanística, científica, a pesquisa desinteressada, autônoma e livre. Nele, “as faculdades de ciências, filosofia e letras eram consideradas o órgão universitário por excelência, integrador das demais atividades e fonte de pesquisas inovadoras.” (PAULA, 2009, p. 74).

A reforma universitária de 1968, aproximou a universidade brasileira do modelo americano. A ideia de educação foi associada à de mercadoria: passou a se entender a existência de um vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, educação e mercado de trabalho e a se promover estímulos para parcerias entre universidade e setor produtivo. Houve certa expansão do ensino superior, consolidaram-se a estrutura departamental, a carreira docente, a tríplice função (ensino, pesquisa e extensão) e estabeleceram-se os princípios do vestibular unificado, ciclos básicos, e cursos de curta duração. Entretanto, o ideal alemão de formação integral, humanista e desinteressada foi substituído pela racionalização instrumental e fragmentação do trabalho intelectual (idem, p. 75-76).

A despeito dos pontos positivos, a lógica mercantil da reprodução em série e a forma de organização fragmentária têm levado à formação de profissionais com perfis unilaterais que, à medida em que se inserem no mercado de trabalho, precisam encontrar meios de expansão de conhecimentos e competências por conta própria. A dificuldade de domínio técnico e dos processos educativos das diferentes linguagens artísticas, se projeta na formação inicial desses profissionais. Assim, a percepção de déficit resulta na busca por formação continuada com vistas a aquisição de conteúdos e práticas que permitam suas atuações na escola.

## **Reestruturação institucional**

A constatação do problema exige repensar o papel da educação superior. Entendemos, como Jansen (1997), que a mudança das práticas educacionais na escola se projeta no ensino superior e passa pela necessidade de se repensar modelos educacionais, epistemológicos e a formação de professores. Para o autor a organização

fragmentária é anacrônica e remete às estruturas da sociedade industrial. Esse modelo não acompanhou as transformações estruturais da sociedade da informação e precisa ser revisado. A sociedade digital-cognitiva resulta em multiplicidade, confluências e sincronicidades, produz novas realidades e exige novos atributos individuais e coletivos. Novas estruturas colaborativas sustentam a organização em rede, reivindicando novas formas sociais de criação de conhecimentos e novas maneiras de lidar com a informação (JANSEN, 1997).

Propostas como “universidade nova” (Santos e Filho, 2008) e identificadas sob o rótulo de “educação liberal” tem procurado mediar essa complexidade e levado à atualização de formas de atuação, organização, propósitos e os próprios modelos educacionais. Estas propostas preconizam uma estrutura flexível de formação em ciclos, com uma etapa preparatória, no ensino superior que favorece maior diálogo, interação, trânsito e o desenvolvimento de competências para uma aprendizagem mais autônoma (PODESTÁ e BERG, 2019).

A estrutura curricular proposta por Santos e Filho (2008) busca implantar um regime de três ciclos de educação universitária: formação geral (pré-graduação), formação específica (graduação) e formação profissional especializada (pós-graduação). O primeiro ciclo prevê uma formação geral que passa pelas áreas de produção científica, tecnológica, artística e cultural e é pré-requisito para os próximos ciclos. O segundo ciclo contempla formação específica, profissionalizante, com currículo concentrado. O terceiro ciclo corresponde a pós-graduação de categoria profissionalizante ou acadêmica e em nível de mestrado e doutorado. (SANTOS e FILHO, 2008, 200-223)

Vislumbra-se, então, a possibilidade de organização de um ciclo básico de artes em que se possa realizar estudos integrados das diversas linguagens artísticas: música, dança, artes visuais e artes cênicas. Este consistiria em núcleo comum a todos estudantes, antecederia a etapa de especialização e contribuiria para maior articulação entre as áreas, sem deixar de promover formação de alto nível.

Entretanto, apenas a reestruturação institucional não é suficiente para resolver o problema da polivalência. É preciso evoluir para o nível epistemológico. Nesse sentido, cientes do processo histórico e dos erros do passado questionamos: quais os níveis e as



formas com que os conhecimentos das áreas distintas se relacionam? Em que medida seria possível articular os diferentes tipos de conhecimentos que emergem de cada uma dessas áreas e superar o modelo disciplinar e polivalente?

## **As interações entre as diferentes áreas do saber**

Nicolescu (2000) sistematiza quatro flechas do conhecimento que podem ser assim contextualizadas:

- a) A disciplinaridade expõe partes do conhecimento apresentando-as de maneira hierárquica;
- b) A pluridisciplinaridade (ou multidisciplinaridade) estuda o mesmo objeto sob a égide de várias disciplinas, obtendo um resultado isolado que provém de cada campo de conhecimento;
- c) A interdisciplinaridade transporta métodos e conceitos de uma disciplina para outra;
- d) A transdisciplinaridade abrange o conhecimento que está para além da disciplina, absorvendo saberes de outros campos de pesquisa para significar um resultado mais complexo e coerente do objeto de estudo, promovendo uma franca amplitude do escopo de entendimento estabelecido anteriormente.

Para o autor a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade ampliam o escopo das disciplinas, mas, suas finalidades continuam sendo a pesquisa disciplinar. Porém, a interdisciplinaridade situa-se num patamar mais elevado, na base do “big bang disciplinar” que dá origem à transdisciplinaridade. Ele difere três graus que resultam da interdisciplinaridade:

- a) um grau de aplicação – quando os métodos de uma disciplina, ao serem transferidos para outra levam ao aparecimento de soluções inovadoras;
- b) um grau epistemológico - quando a transferência de métodos produz análises e expansão no âmbito da sua epistemologia;
- c) um grau de geração de novas disciplinas - quando o cruzamento e transferência de métodos levam à fundação de novos campos do conhecimento como, por exemplo, a astrofísica, a bioquímica, a arte informática e a engenharia do som.

A transdisciplinaridade, é o nível mais profundo, e, diferentemente da interdisciplinaridade, não leva à criação de novas disciplinas, pois o espaço transdisciplinar apresenta uma “estrutura descontínua”. Não possui um único objeto de estudos, mas,

“se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 2000, p. 12). Com isso, promove a edificação de um tipo de conhecimento complexo, que se situa além das disciplinas transcendendo os critérios de verdade que se estabelecem em seu interior pela inclusão de um terceiro termo situado noutra esfera da realidade. Essa lógica exige a superação do pensamento binário, caracterizado pela existência de contraditórios mutuamente exclusivos: A e não-A, verdade e não-verdade.

Assim, Nicolescu (2000) conclui que somente se nos apoiarmos nesses três pilares metodológicos (os níveis de realidade, a complexidade e a lógica do terceiro termo incluído, que inserida na relação sujeito-objeto a expande para uma relação do tipo objeto-objeto-sujeito) poderemos inventar os métodos e modelos transdisciplinares adequados a situações particulares e práticas (NICOLESCU, 2000, p. 25). Situações estas que são encontradas nas organizações sociais da era digital.

## **Considerações finais**

Ao recuperamos a trajetória das artes na educação básica indicamos que as demandas que emergem da legislação induzem movimentos de organização/reorganização ao longo do sistema de ensino, seguindo uma lógica de mercado. Assim, se num primeiro momento a formação polivalente foi avaliada como insuficiente na promoção do desenvolvimento didático-artístico no ensino superior, a confirmação do caráter plural da disciplina tem evidenciado falta de conexão entre esses níveis de ensino e clamado por nova reorganização.

Destacamos com Jansen (1997) que a mudança na educação básica se projeta com maior articulação no ensino superior e passa pela necessidade de se repensar modelos educacionais, epistemológicos e a formação de professores. Entretanto, no modelo hegemônico de educação superior a estrutura fragmentada resulta numa solução disciplinar, desconexa, de longo prazo, na formação de profissionais com perfil unilateral e em constante tentativa de suprir deficiências educacionais. Da mesma forma, na solução multidisciplinar a busca pela polivalência é inócua, superficial e não leva ao desenvolvimento das competências plurais requeridas. A rigidez burocrática e o modelo fragmentado

dificultam a implantação de soluções mais eficientes a serem desenvolvidas tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Neste sentido, na mesma medida em que as instituições de ensino têm que repensar formas de ensino e aprendizagem, a legislação precisa ser coerente com o sistema educacional. A discussão sobre a legislação e suas transformações, e se estas ocorreram em um processo de diálogo com as instituições de modo a transcorrer de maneira coerente e coesa, aponta também para uma necessária mudança de paradigmas políticos requerendo maiores estudos e articulação entre as partes interessadas.

Em busca de uma resolução pela via educacional, destacamos que por mais que a multidisciplinaridade favoreça a ampliação do escopo disciplinar não promove mudanças estruturais: ao estudar as diferentes disciplinas artísticas de forma isolada, alcançamos resultados limitados, pontuais e reproduzimos o modelo polivalente. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, ao contrário, conduzem à níveis mais profundos de interação, sendo possível pensar, a partir destes, maior integração entre as diferentes áreas artísticas, a superação do modelo disciplinar unilateral, novas formas de se conceber o ensino-aprendizagem e a criação artística nos diferentes níveis da pedagogia.

Assim apontamos a reestruturação institucional e epistemológica como forma de superar a fragmentação, favorecer o diálogo e a mobilidade entre as diferentes áreas. A adoção de uma estrutura flexível no ensino superior que favoreça maior mobilidade e integração departamental e a promoção da formação em ciclos com etapas de formação geral e específica poderá proporcionar formação ampla, resultar em maior integração entre a educação básica e o ensino superior e no fortalecimento das artes frente às demais áreas de conhecimento.

Logo, a mudança se projeta tanto na organização coletiva quanto no nível individual. Por um lado, uma guinada no pensamento organizacional é necessária à efetivação. Por outro, o nível individual requer reinvenção, diálogo e colaboração mútua em atividades conjuntas. É preciso uma atitude de recriação das formas de aprendizado para promover a transdisciplinaridade.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, Brasília. Diário oficial da União de 23/12/1996.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

JANSEN, Torben Bo. *Skolens fremtider: selskabet for fremtidsforskning fremad*. 1997.

NICOLESCU, Basarab. Um Novo Tipo de Conhecimento – Transdisciplinaridade. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M., F.; BARROS, V., M. (Orgs.). *Educação e Transdisciplinaridade*. Vol. I. Trad. Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Ed. Unesco. DF- Brasília: 2000.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PENNA, Maura. *O Dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manofatura, 2003.

PODESTÁ, Nathan Tejada de. *O autodidatismo na formação musical: revisão de conceitos e investigação de processos não-escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

PODESTÁ, Nathan Tejada de.; BERG, Silvia Maria Pires Cabrera. New University: Liberal education and arts in Brazil. Fifth International Conferences on Higher Education Advances - HEAd 19, Valencia, Espanha, 2019. *Anais*. Local de publicação: <http://www.headconf.org/head19/head19-papers-published/index.html>

RIBEIRO, Robson. LDB, DCNEM, PCN, PCN+ e orientações curriculares: uma análise da legislação e dos termos normativos que incidem sobre o currículo de música no ensino médio. In Congresso da ANPPOM, XXVIII, Manaus, 2018. *Anais*. Local de publicação: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/paper/view/5212>

SANTOS, Boaventura de Souza.; FILHO, Naomar de Almeida. *A universidade no século XXI: por uma universidade nova*. Coimbra, Portugal, 2008.