

EDUCAÇÃO MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Maria Dolores dos Santos Vieira

Universidade Federal do Piauí

doloresvieiraeduc@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é parte do estudo realizado durante o Curso de Mestrado em Educação no período de 2012 a 2014, na Universidade Federal do Piauí e tem como objetivo analisar as contribuições do ensino da música para a (re)construção das relações de gênero entre jovens discentes musicistas e outras/os atrizes e atores da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro em União-Piauí. A questão levantada foi: Em que sentido a educação musical contribuiu para a melhoria das relações de gênero entre jovens homens e mulheres no espaço escolar e da Orquestra Jovem? Fundamentam essa discussão autoras/es como: Martins (1992), Louro (1997), Sobreira (2008), Snyders (2008), Duarte Júnior (2006), entre outras/os. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa descritiva e construída a partir de observação direta e entrevistas individuais. Dados resultantes desse processo indicam mudança comportamental de jovens homens e mulheres no que diz respeito as suas práticas de convivência e relações humanas nas ambiências investigadas. A inserção da música no contexto de conflitos, indiferenças, incivildades e tratamentos desiguais devido ao sexo nos espaços estudados, como único elemento novo, sugere que a educação musical foi a energia transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Gênero, Jovem, Música, Comportamento.

RESUMEN

Este trabajo es parte de nuestra disertación de máster en Educación en el período de 2012 a 2014, en la Universidad Federal de Piauí y tiene como objetivo analizar las contribuciones del ensino de la música para la (re)construcción de las relaciones de género entre jóvenes discentes músicos y otras/os actrices y actores de la Orquesta Joven de la Escuela Padre Luis de Castro en Unión-Piauí. La cuestión levantada fue: ¿En qué sentido la educación musical contribuyó para la mejoría de las relaciones de género entre jóvenes hombres y mujeres en el espacio escolar y de la Orquesta Joven? Fundamentan esa discusión autoras/es como: Martins (1992), Louro (1997), Sobreira (2008), Snyders (2008), Duarte Júnior (2006), entre otras/os. Se trata de investigación

de natureza qualitativa descritiva y construida a partir de observación directa y entrevistas individuales. Datos resultantes de eses proceso indican cambios comportamentales de jóvenes hombres y mujeres en lo que dice respecto a sus prácticas de convivencia y relaciones humanas en los ambientes investigados. La inserción de la música en el contexto de conflictos, indiferencias, incivildades y tratamientos desiguales debido al sexo en los espacios estudiados, como único elemento nuevo, sugiere que la educación musical fue la energía transformadora.

Acordes iniciais

A música entra no meio educacional, com a incumbência de desenvolver a cognição e a intelectualidade do ser humano, possibilitando o agir de forma crítica e promovendo a melhor compreensão da sociedade na qual ele está inserido. No entanto, mesmo com a ênfase dada pelos grandes pensadores ao ensino da música em outras épocas e mesmo tendo comprovada a sua eficácia para a educação, a sua inserção no meio educacional se deu de forma muito acanhada, vagarosa e muitas vezes desviada de seus fins científicos, condição que Martins (1992, p.6) expõe barreiras e nascentes desse caminho sinuoso:

A música, como modalidade de conhecimento ou como forma de expressão, tem caracterizado uma presença marcante nesse processo histórico de desenvolvimento do conhecimento e da expressão humana. Todavia, a educação musical, isto é, a preocupação com os processos de características humanas – respeitando níveis de desenvolvimento biológico, cognitivo e cultural – teve uma trajetória lenta e tortuosa, permeada por preconceitos e credices.

A música muitas vezes tem sido introduzida na educação como uma espécie de terapia para comportamentos agressivos ou para servir para a reflexão de problemas que ela mesma anuncia. Na escola, cenário desse estudo, ela veio como atividade complementar, e mesmo não alcançando o *status* de disciplina, estava organizada em forma de Curso de Musicalização. Consolidando as ideias de Martins (1992), foi nessa modalidade de conhecimento que entreviu positivamente no desenvolvimento humano

das/os discentes, de forma a sensibilizá-las/os para questões antes não percebidas: a valorização da vida, as relações de gênero, por exemplo.

Um pouco mais à frente da história, Loureiro (2003) discorre sobre a educação musical, desde a vinda da família real para o Brasil até a Proclamação da República, quando a música restringiu-se a poucos, devido a não gratuidade das aulas. Passando, então, a ser ministrada por professores particulares, que ensinavam apenas música erudita, a qual tinha no piano, instrumento de alto valor econômico, seu principal meio de produção musical. Ainda sobre estes estudos, o mesmo autor argumenta que nesse ínterim a música passou a ter a função de harmonizar comportamentos nas escolas.

Com o advento da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, nº 4.024, de 1961, o Canto Orfeônico cedeu lugar à “Educação Musical”, mas a falta de professores com a formação adequada exigida pela própria Lei – formação em Educação Musical ofertada pelo Instituto Heitor Villa Lobos, impediu que ela se efetivasse como disciplina, prevalecendo a prática do Canto Orfeônico.

De acordo com Jordão et al. (2012), depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, a Lei nº 5.692/79 extinguiu a Educação Musical da grade curricular do ensino público brasileiro, cedendo espaço às atividades de educação artísticas, com pressupostos polivalentes, reunindo conteúdos de artes cênicas, artes plásticas, música e desenho, resultando daí a adequação à realidade de cada instituição de ensino e em quase total ausência de conteúdo musical por parte da maioria das escolas, novamente devido à falta de preparo dos docentes ou, ainda, pelo desinteresse dessas/es para o ensino da música.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigência, Lei nº 9.394/96, aprovou a disciplina Artes, mas manteve a proposta polivalente anterior, e garantiu o mesmo direito ao poder público de elaborar as orientações curriculares para este ensino, abordando, inclusive, a forma como deveria ser trabalhada a música em sala de aula, em documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que não foi suficiente para o necessário trato com o ensino da música (JORDÃO et al., 2012).

A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, alterou o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – e tornou o ensino da música obrigatório na Educação Básica Brasileira. Isso lhe conferiu não só caráter de disciplina,

mas estipulou prazo de três anos, a contar da data da publicação da referida Lei no Diário Oficial da União, ocorrida em 19 de agosto de 2008, para adequação das escolas, de modo que essas fiquem adequadas à prática musical instituída a partir dessa nova legislação, como componente curricular.

O parágrafo 6º (sexto) da LDB nº 9.394/96 foi transposto para a Lei nº 11.769/2008, garantindo: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2010). Antes da alteração, a redação do mesmo parágrafo estabelecia o ensino da Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica do Brasil, da qual antes da nova Lei, a música era conteúdo excluído.

Essa mudança, no entanto, continua incorrendo no erro que mantém a maior dificuldade na efetivação do que rege a Lei. Nessa nova versão não há a especificação da formação mínima do professor para atuar na docência dessa disciplina música, o que para Sobreira (2008) pode ter significado o retorno do Canto Orfeônico, frequentemente criticado em nossos dias.

A inserção da música na educação, principalmente nos moldes que recomenda a Lei, requer investimentos na formação docente, na aquisição de instrumentos e outros recursos didáticos que sirvam para dar sustentação teórica ao ensino da mesma, além de orientação curricular que permita o livre trânsito das contribuições da educação musical para outras disciplinas ou relações escolares numa efetiva troca de conhecimentos interdisciplinares e afetos capazes de construir convivências menos excludoras. Buscamos saber se a música da Orquestra chega à Escola? Se ela chega, como contribui para a (re)construção das relações de gênero na escola?

A escolha do repertório metodológico

Este trabalho é parte do estudo realizado durante o Curso de Mestrado em Educação no período de 2012 a 2014, na Universidade Federal do Piauí e tem como objetivo analisar as contribuições do ensino da música, através da experiência do Projeto Orquestra Jovem implementado na Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, no município de União-Piauí, para a (re)construção das relações de gênero entre jovens discentes que são instrumentistas e outras/os atrizes e atores escolares.

Utilizamo-nos para realização da pesquisa, a abordagem qualitativa que concebe as/os sujeitas/os abordadas/os como copesquisadoras/es, seres históricos e culturais que são consideradas atrizes e atores sociais de qualquer contexto social em que criam valores, significados, símbolos, e ressignificam todos esses elementos em suas realidades cotidianas, entre si e em contato com agentes externos ao seu meio de vivências (MELUCCI, 2005; CHIZZOTTI, 2010; MINAYO, 2012). O enfoque foi do método descritivo analítico, pois esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2007).

As informações coletadas foram analisadas através da análise de conteúdo (Bardin,1977) que nos possibilitou o conjunto de instrumentos metodológicos que foram aplicados aos discursos falados ou escritos extremamente diversificados e essenciais para a maior compreensão dos eventos, das representações, da significação e dos sentidos apreendidos e evidenciados no corpo das informações captadas nos campos da investigação.

Para dar conta da proposta investigativa, traçamos um percurso metodológico que nos possibilitasse analisar as subjetividades imbricadas nas convivências juvenis de modo que fosse possível a observação direta, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Assim observamos durante um semestre a convivência das/os musicistas na Orquestra e na escola que sediava a agremiação e registramos as observações em diário de campo.

As observações da rotina da escola nos possibilitaram percepções que demonstram cuidados com a organização diária de certas atividades escolares. Nessa direção foram pontuais as práticas de acolhimento no pátio da escola, com a organização diária de certas atividades escolares, com momentos de reflexão sobre temas importantes para a formação de crianças e jovens (drogas, violência, indisciplina, família, entre outros), oportunidade, também, de alusão às datas comemorativas e de socialização de ações realizadas pela escola.

No período de nossa observação foi possível acompanhar muitas práticas pedagógicas das/dos docentes. Nessas atividades ficou evidente a falta de formação das/dos professoras/es para conduções referentes às práticas de relações de gênero entre jovens homens e mulheres, de forma a superarem velhos estereótipos de masculinidades e feminilidades, contribuindo para a manutenção e proliferação desse modelos sedimentados nas divisões sexuais.

O concerto e a escuta sensível: análises e discussões

Com a finalidade de impetrar subsídios a respeito dos questionamentos levantados durante a pesquisa, partimos da rememoração da escola antes da implantação do Projeto Banda de Música, (muitos conflitos, indiferenças, incivildades e tratamentos desiguais para jovens homens e mulheres, entre outros) por considerarmos aspectos que interferem diretamente na convivência, que não se faz senão pelas relações de gênero, indagamos a uma professora de Português e a um professor de Educação Física como descreveriam as(os) jovens discentes, do ponto de vista dessas relações, após pertencerem à Orquestra. Escolhemos essa/e docente por considerarmos as disciplinas que ministram espaços ricos de vivências e impressões das relações de gênero seja pelos aspectos linguísticos que uma favorece ou pelo movimento corporal que a outra imprime e traduz nessas relações.

“Alguns desses jovens eram muito arredios, não queriam muita aproximação, eram descompromissados com os estudos, indisciplinados, violentos, viviam brigando, xingando uns aos outros, também havia aqueles que se mantinham calados, desmotivados, alheios ao que acontecia ao seu redor, apáticos. Depois de certo tempo que estavam na Banda, depois Orquestra, percebi uma mudança gradual nos modos de conviver com os outros e também melhoria nos estudos. Sempre que era proposta uma atividade em sala de aula e que era necessário apresentá-la, aqueles que faziam parte do Projeto sempre animavam os grupos, colocando a música nas apresentações, o que acabava contagiando toda a classe.”
(PROFESSORA DE PORTUGUÊS, 2013)

O depoimento trouxe muitas interfaces e nos levou a percorrer caminhos que vão além da constatação de que a música pode realmente estar inclusa entre as artes, consideradas por Ana Patrícia Santos (2009), no artigo Mídia impressa e educação de corpos femininos, no qual considera a música uma pedagogia cultural, porque serve como instância educativa que transforma o corpo, promovendo um viver e um conviver mais saudável. Essa possibilidade é avultada através da alteração positiva dos vários comportamentos das(os) alunas(os) listadas(os) pela professora.

No encalço da escuta sensível ao professor de Educação Física foi possível registrar as arguições referentes à mesma indagação feita à professora, e já analisada. Para a mesma questão, o docente menciona que:

“A relação com os jovens de hoje é muito difícil, eles não respeitam ninguém, parece que não escutam o que a gente diz, só querem fazer as coisas do jeito deles, estão constantemente desafiando o professor. A experiência com a música parece que serviu para acalmar eles um pouco, era mais complicado até para realizar uma atividade teórica. Eles achavam “que tudo era

“besteira”, só compreendiam a Educação Física” se fosse como atividade esportiva, principalmente futebol. Era uma confusão, sem contar que a falta de espaço adequado e de materiais didáticos que possibilitassem a diversificação das aulas práticas sempre foi motivo de queixas e de resistência à disciplina. Então, ver esses alunos aceitando regras, sem os conhecidos gestos de recusa e até de deboche, só podia ser resultado de uma mudança na vida deles, penso que esse Projeto ajudou esses jovens a mudar.” (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2013)

As colocações desse professor embasam os mesmos princípios da invisibilidade feminina vistas na fala da professora, trazem impressas as negações da linguagem que é excludente, machista. Logicamente, compreendemos essa ausência linguística pelo viés histórico e cultural, que também aplicamos à fala da professora, no entanto, assim como fizemos a análise anterior, procedemos a essa e a desnudamos, não como em prescrições, não é esse o nosso papel, porém, em contribuições que permitam a essa(e) docente e a outras e outros dessa instituição de ensino, o repensar de suas práticas, incorporando a elas novas linguagens e novos conceberes dos muitos jeitos de ser jovem homem ou mulher.

Com isso as mulheres precisam estar dispostas a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, buscando serem capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (LOURO, 1997). Em outra ótica, notamos o desprestígio com que a juventude é aventada, as adjetivações circulam pela órbita da rebeldia, violência e conflito geracional, que por razões de manter a centralidade na discussão que propusemos, não agregamos esses fenômenos ao nosso estudo, todavia, os registramos aqui, para posteriores incursões investigativas.

Concordamos com Sobreira (2008) quando reconhece a urgência de uma discussão na qual se apontem possibilidades e formas diferentes de se conceder a educação musical, buscando resultados mais realizadores para a sociedade e não só para uma atividade musical funcional da escola. A música não deve ser utilizada apenas como mais uma atividade na escola, ela precisa ter o espaço e as condições ideais para fazer sentir os seus efeitos mais profundos na mudança daquelas(es) que a ela tiverem acesso enquanto prática educativa.

Não foi objeto de nossa discussão a inserção da música na Educação, no entanto, sentimos a necessidade de provocar essa discussão com o propósito de contextualizar e aproximar a experiência da Orquestra com a própria história da música no universo educacional, isso se explica pelo fato de ser a música parte do tecido da

roupa com a qual vestimos a nossa pesquisa e nessas estampas históricas, culturais, sociais encontramos muitas reflexões que enriqueceram este estudo, pois:

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p.14).

A contribuição da educação musical se materializa como a energia de sensibilização, de afetação emocional, de forma que as juventudes, ao serem envolvidas por essa gama de oportunidades de ser e de se fazer presentes no meio social, sejam tocadas pelo descortinamento de si mesmas, positivando sua autovisão, de modo que passam a “enxergar a si” e aos outros/as como seres humanos jovens, no tempo do hoje, com todas as expectativas da força juvenil.

“A música na escola serviu para que muitos alunos pensassem na sua vida, vissem as coisas erradas que faziam e que lhes prejudicavam. De alguma forma eles se perceberam e resolveram mudar. Fomos percebendo essas mudanças no dia a dia. É claro que nem tudo que precisava mudar já mudou, mas a gente vê no processo muitas mudanças. Muitos alunos indisciplinados se tornaram civilizados e hoje estão inseridos no meio social, com boas qualidades de um cidadão.” (GESTORA DE 2009 A 2012)

Essa interlocução nos conduz a esse comentário de Duarte Júnior (2006, p.175), quando ele afirma que [...] “sentir o mundo consiste, primordialmente, em sentir aquela sua porção que tenho ao meu redor, para que, então, qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possam acontecer a partir de bases concretas e, antes de tudo, sensíveis”.

A experiência inovadora de implantação do Projeto Banda Escola (atualmente com a denominação Orquestra Jovem) significou, desde o princípio, um curso, em longo prazo, de iniciação musical, como já foi explicitado, ou seja, não apenas como aulas de música na escola, mas a profissionalização em música. Em nenhuma etapa restringiu-se apenas à didática musical necessária para aprender a tocar um instrumento, ao contrário, buscou sempre abranger a formação integral das(os) integrantes: desde o aprender a comunicar-se com os outros nas mais variadas situações comunicativas, até o saber comportar-se à mesa.

“Foi algo visível, a alegria era constante, não que os problemas existentes e muitas vezes partilhados comigo não existissem mais. O que ocorria é que havia um novo interesse, uma razão maior para quererem estar na Escola e essa, por sua vez, também se mostrava sob outro ponto de vista. Na verdade, a escola não mudou, talvez nem tenha percebido como a música podia auxiliar em outras questões e a outros alunos, o que mudou foi o olhar desses jovens para si mesmos, e ao se verem diferente da forma como se viam antes, começaram a mudar a si mesmos.” (COORDENADORA PEDAGÓGICA DE 2011-2012)

E na esteira dessa declaração que vem tornar sólida a nossa defesa para a educação da sensibilidade (DUARTE JÚNIOR, 2006), acrescentamos a essa necessidade de educar o sensível, o investimento da escola em formações que permitam aos docentes desenvolver a sensibilidade do ver, sentir e agir, de forma que seus sentidos estejam emanados do desejo de se envolver com as experiências, com o humano, e não apenas com os discursos. Acreditamos que o fazer docente pode multiplicar as mãos capazes de preparar e adubar o solo das artes para dele colher frutos doces que saciarão as convivências da fome de práticas de relações mais sensíveis e menos anestesiadas, principalmente entre jovens.

É inegável o reconhecimento dos benefícios da música para a melhoria das relações de gênero na Orquestra e na Escola. Entre essas benesses se encontram aquelas que reforçam a música como ferramenta valiosa para a formação integral do ser humano, particularmente naquele relatado por todos os sujeitos jovens, que é o de melhoria no seu capital social, cultural e emocional. Os investimentos que conseguimos apreender da música na melhoria da qualidade das relações dessas(es) jovens são muito significativos e vêm comprovar o que os escritos de Snyders (2008, p. 81-82) garantem:

A experiência mais familiar aos jovens é a da música que toma conta deles: sabem que a música não os prende apenas de um determinado lado, não os atinge só em um determinado aspecto deles mesmos, mas toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito, corpo. Ela [...] agarra, sacode, invade, até impor-nos um determinado comportamento, um determinado jeito de ser.

A experiência investigada aponta para mudanças consistentes, principalmente no que diz respeito ao comportamento dessas/desses jovens em relação à convivência, que se mostra mais respeitosa, mais perceptiva das necessidades e capacidades de cada um/a dentro da Orquestra e na Escola. Há uma (des)construção do ser masculino e do ser feminino aprendido para uma nova forma de inclusão das diferenças que já não são pautadas pelas divisões sexuais.

Acordes finais

Esse estudo mostrou que a música é capaz de potencializar novos comportamentos, construir novas visões de mundo. Pode servir de elo entre as pessoas facilitando a construção de relações mais aproximativas e menos preconceituosas. Aprender a tocar um instrumento foi ao mesmo tempo lidar com as próprias estruturas, foi o desfazer de muros separatistas e ilhas de egoísmos. A utilização do instrumento musical dentro da Orquestra trouxe possibilidades de aprendizagens que a escola sozinha ou com as suas práticas educativas usuais não foi capaz de promover.

Ações tão simples como organizar-se na composição da Orquestra, colocando-se no seu lugar, dividindo o espaço de forma igual, quando estar no centro não representa superioridade, mas estratégia para a funcionalidade coletiva em que é preciso fazer-se ouvir em seu instrumento musical, na hora determinada pelo maestro, respeitando a vez da/o outra/o, muitas vezes experimentando a paciência, a delicadeza das notas que cada um/a produz para compor a música propriamente dita, além de saber que fazer parte traz responsabilidades, comprometimentos e reconhecimento do valor de cada um/a foram, sem dúvida, aspectos indispensáveis para as relações que pouco a pouco foram sendo construídas na Orquestra e repercutindo na Escola.

Concluimos que a música deve ser inclusa nas escolas não apenas por força da legislação, mas por ser elemento de transformação de toda e qualquer tipo de exclusão. Que ela seja recurso didático e investimento educacional para práticas de relações de gênero humanas, acolhedoras e capazes de unificar e garantir os Direitos Humanos para as juventudes, a quem os rótulos depreciativos já não cabem mais nesses tempos de luta e garantia do lugar da diversidade na escola, na sociedade, pois é urgente na vida dessas/es jovens a certeza de que é possível viver para ser feliz com outras/os sem polarizações ou cartesianismos, que os reduzem apenas a seres de reprodução, quando desejamos uma juventude de/em mudança.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Paris: Universidade de France, 1997.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro (1996)**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010..

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JORDÃO, G. et al. **A música na escola**. São Paulo: Alluci e Associados Comunicações, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTINS, Raimundo. Educação Musical: Uma síntese histórica como preâmbulo para essa ideia de educação musical no Brasil no século XX. Porto Alegre: **Revista da ABEM**, n.1, p.06-11, mai., 1992.

MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva: Pesquisa Qualitativa e Cultura**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Ana Patrícia. Arte e as artes no sócio-cultural: estudo das ações e representações em ONGS mineiras. In: BARROS, José Márcio (Org.). **As mediações da cultura: arte, processo e cidadania**. Belo Horizonte: Ed. DUC Minas, 2009.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução de Maria José Amaral Ferreira: prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Resende e Fusari. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOBREIRA, Sílvia G. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: Investigando o papel da ABEM no contexto da Lei n. 11.769/2008**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

