



Autonomia e afetividade na formação do professor de música para o ensino regular: um estudo de caso com estudantes de licenciatura

Autonomy and affectivity in the training of the music teacher for regular education: a case study with teaching degree students

Autonomia e affettività nella formazione del professore di musica per l'istruzione regolare: uno studio di caso con studenti di laurea

Ana Luiza Braga de Brito Lira

Universidade Estadual de Campinas

analubbl@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4228-1942>

Silvia Cordeiro Nassif

Universidade Estadual de Campinas

scnassif@unicamp.br

<https://orcid.org/0000-0002-9445-5342>

Resumo

O presente trabalho propõe uma investigação a respeito das práticas de ensino e aprendizado no campo da formação do professor de música para a escola regular com foco nas questões da autonomia e da afetividade. Através da realização de uma pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso, foram entrevistados 5 estudantes de um curso de licenciatura em música que forma docentes para a educação básica, em uma universidade pública no Brasil, como forma de registrar suas percepções em relação à autonomia durante o curso e como isso poderia refletir em suas práticas pedagógicas. Durante a análise dos dados coletados, foi possível perceber momentos em que questões relativas à afetividade influenciaram positiva ou negativamente os processos de ensino e aprendizado. Os resultados apontaram que há, entre os entrevistados, um predomínio da vontade de adotar um estilo docente promotor de autonomia e que considere a afetividade como parte importante do desenvolvimento de seus alunos, mesmo que possam ter vivido experiências controladoras negativas anteriormente, evidenciando uma articulação necessária, nos dados coletados, entre essas duas questões. Apesar disso, parece haver uma certa confusão entre o que é ser controlador ou estar desempenhando o que é esperado de um educador (ensinar metodicamente), salientando a necessidade de promover reflexões sobre o tema, conforme a proposta desta pesquisa.

Palavras-chave: Autonomia; afetividade; educação musical; licenciatura.



Abstract

The present study proposes an investigation into teaching and learning practices in the field of music teacher training for regular schools, focusing on issues of autonomy and affectivity. Through qualitative research in the form of a case study, five students from a music teaching degree program which trains educators for basic education, at a public university in Brazil, were interviewed to record their perceptions regarding autonomy during the course and how this could reflect in their pedagogical practices. During the analysis of the collected data, it was possible to identify moments in which issues related to affectivity positively or negatively influenced the teaching and learning processes. The results indicated that among the interviewees, there is a predominant desire to adopt a teaching style that promotes autonomy and considers affectivity as an important part of their students' development, even if they may have experienced negative controlling situations in the past. This highlights a necessary connection, evident in the collected data, between these two aspects. Nevertheless, there seems to be some confusion between being controlling and fulfilling the expected role of an educator (teaching methodically), emphasizing the need to foster reflections on the topic, as proposed by this research.

Keywords: Autonomy; affectivity; music education; teaching degree.

Riassunto

Il presente lavoro propone un'indagine sulle pratiche di insegnamento e apprendimento nel campo della formazione del professore di musica per la scuola regolare, avendo come obiettivo le questioni dell'autonomia e dell'affettività. Attraverso una ricerca qualitativa, sotto forma di studio di caso, sono stati intervistati 5 studenti di un corso di laurea in musica che forma docenti per l'educazione di base, in un'università pubblica in Brasile, al fine di registrare le loro percezioni riguardo all'autonomia durante il corso e come questa potrebbe riflettersi nelle loro pratiche pedagogiche. Durante l'analisi dei dati raccolti, è stato possibile identificare momenti in cui questioni relative all'affettività hanno influenzato positivamente o negativamente i processi di insegnamento e apprendimento. I risultati hanno indicato che, tra gli intervistati, prevale il desiderio di adottare uno stile di insegnamento che promuova l'autonomia e consideri l'affettività come parte importante dello sviluppo dei propri studenti, anche se potrebbero aver vissuto esperienze negative di controllo in passato. Ciò evidenzia una connessione necessaria, evidente nei dati raccolti, tra questi due aspetti. Tuttavia, sembra esserci una certa confusione tra l'essere controllanti e il soddisfare ciò che ci si aspetta da un educatore (insegnare in modo metodico), evidenziando la necessità di promuovere riflessioni sul tema, come proposto da questa ricerca.

Parole chiave: Autonomia; affettività; educazione musicale; laurea.

Introdução

O Ministério da Educação do Brasil prevê, através das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a formação de sujeitos livres e independentes capazes de conduzir seus processos formativos com autonomia e ética. Apesar disso, nas escolas de ensino básico e nas universidades brasileiras ainda é muito frequente que os estudantes sejam percebidos como



seres passivos aos quais o conhecimento deve ser transmitido pelos professores que sabem em um processo conhecido como educação bancária (Freire, 2017). Este tipo de abordagem, ao desconsiderar o estudante em sua integralidade e ao não lhe oferecer oportunidades de ação, dificulta o exercício e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à autonomia, como aprender a escolher, responsabilizar-se pelas escolhas, refletir, estabelecer relações, por exemplo. E, ao desconsiderar a subjetividade dos estudantes, e, com isso, seus interesses, seus desejos, emoções e sentimentos, deixa-se de lado algo de fundamental importância para o aprendizado, conforme as teorias na área da psicologia histórico-cultural (Vigotski, 2010): a afetividade.

Diante das ideias de Paulo Freire (2017) e Vigotski (2010) sobre a educação e o desenvolvimento, podemos nos perguntar por que motivos há ainda práticas que insistem em desconsiderar os educandos. Para Freire (2017), a ideologia fatalista que favorece o discurso neoliberal, “com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”” (p.21). Diante deste cenário, haveria apenas uma solução: treinar o educando para essa realidade imutável.

Para tentar entender como chegamos ao que temos hoje e assumindo, como Freire (2017), uma posição indignada, reflexiva, crítica e que percebe que a educação é ideológica, faz-se necessário investigar, mesmo que superficialmente o caminho histórico das práticas educacionais desde o surgimento da escola no século XVI. Momento em que, simultaneamente, surge a cultura escolar, que compreende o conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, estando profundamente relacionados com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. Inicialmente, as responsáveis pela educação eram majoritariamente as congregações religiosas. A partir do final do século XVIII, juntamente ao crescimento do poder do Estado, o controle do ensino tanto das elites quanto do povo vai deixando de ser exercido pela Igreja, passando de forma definitiva para o Estado por ocasião da revolução industrial (Julia, 2001).

Porém, a intervenção estatal ativa não modifica de fato a estrutura escolar: o ensino primário público continua cumprindo uma função moralizadora para o povo e o ensino secundário e superior, a formação para a elite. O Estado, além de manter a “ordem natural” através da força, intervindo na educação primária, garante a submissão do povo ao pensamento fisiocrático e liberal da época sobre a igualdade de direitos que, na prática, eram desiguais (Petitat, 1994).

Em relação à cultura escolar, surge a noção de método e disciplina. A organização do conteúdo, a ser ensinado seguindo um currículo, passou a caracterizar a metodização associada à disciplina, com o objetivo de fazer o aprendizado entrar na criança que se mantinha submissa diante desse conhecimento. Dessa forma, à palavra disciplina atribuem-se até hoje esses dois possíveis significados: conhecimento a ser apresentado e manter a ordem (Hamilton, 2001).

É neste contexto que se forma a figura do educador controlador diante de alunos passivos. O professor que detém o conhecimento que será transferido a todos os estudantes de determinada classe de forma homogênea e, por vezes, autoritária. Pode-se perceber que, até esse momento, não parece haver uma preocupação em investigar como se dão os processos de aprendizado e como questões ligadas à autonomia e afetividade poderiam estar relacionadas a eles. Embora mudanças culturais nas sociedades contemporâneas em relação às sociedades dos séculos XVIII



e XIX sejam notadas, e alguns educadores da atualidade apresentem propostas inovadoras para os métodos de ensino e aprendizagem, existe ainda um predomínio de um ambiente escolar que não favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e que parece desconsiderar o papel da afetividade nos processos de aprendizado.

Reeve (2009) analisou a relação entre o estilo motivacional dos professores e o desempenho escolar dos estudantes. O que ele encontrou foi que os estudantes têm melhor desempenho quando recebem apoio à sua autonomia do que quando controlados e pressionados a pensar, sentir ou se comportar de maneira alheia à sua vontade, demonstrando a importância da afetividade nesse caso. Apesar disso, observa um paradoxo quando aponta que os professores frequentemente são controladores ao ensinar. E cita como prováveis causas forças externas como administradores, normas governamentais, avaliações, pais, mídia, entre outros, que tendem a responsabilizar o professor pelo comportamento e desempenho dos alunos.

Tais forças externas, sinalizam para a subjugação da prática pedagógica desses educadores a fatores não relacionados à prática pedagógica em si. Ou seja, eles deixam de exercitar sua própria autonomia ao ensinar e, dessa forma, podemos nos perguntar se poderão educar para a autonomia uma vez que ninguém dá o que não possui (Pacheco, 2012).

Olhando para a questão de um ponto de vista da psicologia, através de Vigotski (2010) entendemos que as reações emocionais são de fundamental importância no processo educativo e é imprescindível que o educador seja capaz de atingir o sentimento dos alunos antes mesmo de comunicar um novo conhecimento, uma vez que um fato emocionalmente colorido seria lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Já o contato com professores que optem pelo ensino predominantemente metódico e que desconsiderem as questões relacionadas à afetividade, contribuiria para a diminuição do interesse em aprender, demonstrando a relação direta entre a maneira de ser de quem ensina e o impacto no aprendizado.

Quando se trata do ensino da música, como estariam acontecendo as relações entre professores e alunos e os processos de aprendizado? Com o objetivo de pensar nas relações entre educação musical, autonomia e afetividade a pesquisa, cujos resultados são expostos neste trabalho, trouxe alguns questionamentos: como estudantes de um curso de licenciatura¹ em música em uma universidade brasileira percebem sua autonomia em relação a si mesmos quando no papel de alunos? Sentem-se sujeitos ativos na construção de seu aprendizado? Qual a relação entre essa percepção e a forma como atuam quando estão no papel de professores (educadores musicais)? Além disso, a pesquisa também objetivou investigar como questões ligadas à afetividade poderiam ter relação tanto com as experiências formativas desses estudantes quanto ao darem aula para seus alunos. Essa articulação entre os dois conceitos se mostrou necessária não apenas em decorrência da abordagem teórica assumida no trabalho, como também devido aos próprios dados coletados nas entrevistas, os quais apontaram para essa direção.

¹ Graduação em Instituição de ensino superior (IES) no Brasil que permite ao licenciado dar aulas em sua área de formação em escolas de níveis infantil, fundamental e médio (crianças de 4 anos a jovens de 17 anos) além de outros contextos educacionais extraescolares (aulas particulares, por exemplo).



Contextualização teórica

Paulo Freire (2017) se refere à autonomia como sendo a capacidade que o estudante demonstra de decidir, de escolher seus objetivos, suas formas de estudo e as relações que faz daquilo que já sabe com novos conteúdos. Ela seria fruto do exercício da responsabilidade e seria desenvolvida aos poucos.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 2017, p. 105).

Fato a ser considerado durante a leitura deste texto é que os estudantes entrevistados nessa pesquisa, jovens adultos², assim como Freire (2017) sempre faz questão de lembrar, são seres inacabados e em formação permanente, para os quais propomos um olhar de possibilidades e não determinismo.

Quanto às questões relacionadas à afetividade³, Vigotski (2010) observa que sentimentos e emoções têm influência no comportamento dos indivíduos. Dessa forma:

Devemos considerar as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato de seu comportamento e organizam as formas desse comportamento. Daí abre-se para o pedagogo nas emoções um meio sumamente rico de educação dessas ou daquelas reações. Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno. (...) As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo. Queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto uma quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente (Vigotski, 2010, p.143).

Nesse sentido, podemos pensar que a autonomia é uma conquista que vai amadurecendo nos estudantes tendo como pressuposto o tipo de relação que é construída com o conhecimento, relação essa atravessada pelas reações emocionais suscitadas nos processos pedagógicos. Consideramos, portanto, que há uma interdependência entre a afetividade (na concepção vigotskiana) e a construção da autonomia.

² A idade dos entrevistados variou entre 19 e 24 anos.

³ Vale assinalar que Vigotski não faz distinção entre os termos “afetividade”, “emoção” e “sentimento” ao longo de sua obra, embora alguns pesquisadores da educação atuais o façam (Leite, 2012; Damásio, 2011). Neste texto seguiremos a terminologia vigotskiana para nos mantermos coerentes em relação à nossa base teórica.



No campo de ensino da música, alguns autores vêm investigando como as ideias de Paulo Freire de pedagogia crítica e pedagogia da autonomia têm acontecido (Feichas & Narita, 2016; Simões, 2016; Slamkowski, 2019; Cuervo, 2022) ou podem contribuir para uma prática mais significativa (Abrahams, 2005; Schmidt, 2005; Simões, 2021). Quando se fala mais especificamente sobre a formação universitária do educador musical, outros autores (Pereira, 2014; Penna & Sobreira, 2020) apontam para um predomínio do modelo de ensino conservatorial⁴, que visa o desenvolvimento técnico virtuosístico que não seria o mais adequado à formação de professores de música que atuarão em escolas de ensino fundamental. Para Pereira (2014), as qualidades da prática conservatorial podem ser benéficas para a formação de artistas para o campo artístico musical, porém, ao pensar na formação de professores para a escola regular⁵, o modelo conservatorial de formação pode não fazer sentido, por, muitas vezes, buscar a excelência técnica sem espaço para reflexão e questionamento, desconsiderando as realidades sociais e dos indivíduos; por outro lado, espera-se que um educador musical crie possibilidades de diálogo na escola, a formulação e resolução de problemas, e permita que seus educandos percebam a música como algo que pode ser questionado e transformado (Schmidt, 2005).

Nassif (2021b), por sua vez, a partir de uma pesquisa realizada com graduandos, discute a respeito da diversidade de trajetórias musicais vivenciadas pelos estudantes do curso de licenciatura antes de sua entrada na universidade e como, ao se depararem com um currículo pouco flexível e que não reconhece suas singularidades musicais⁶, alguns alunos tendem a perder o interesse pelo curso ao longo dos anos de formação. A autora cita um debate a respeito da reforma curricular no curso pesquisado que teve como uma das sugestões inverter a proporção entre disciplinas obrigatórias e eletivas, assunto que precisaria ser trabalhado com os alunos uma vez que alguns deles, ao tomarem conhecimento da proposta, demonstraram desconforto em relação a essa alternativa. Em sua visão:

A discussão de fundo que parece estar na base desses incômodos diz respeito à dificuldade que os estudantes têm de lidar com a liberdade de escolha. Acostumados, durante toda a sua escolaridade, à segurança de simplesmente cumprir o que foi curricularmente ordenado, eles precisarão se adaptar à liberdade de poder escolher e arcar com as consequências dessas escolhas (Nassif, 2021b, p.25).

⁴ Modelo de ensino de música que se caracteriza pela importância dada à leitura e escrita tradicionais, à técnica instrumental que busca o “virtuosismo”. Apesar do termo, trata-se de um tipo de ensino praticado em diferentes contextos educativos, não apenas nos conservatórios.

⁵ O futuro educador musical de que trata esta pesquisa, ao atuar em escolas regulares, irá trabalhar com crianças e jovens entre 4 e 17 anos. Sua função primordial seria a de intermediar músicas e seres humanos de formas diversas (pois a maioria dos alunos da escola não seguirá a profissão de músico).

⁶ Entre os alunos que ingressam no curso de licenciatura, há uma grande diversidade de experiências musicais anteriores, desde uma formação que aconteceu em conservatórios, bem tradicional, pautada na escrita; até o autodidatismo, geralmente com foco na oralidade. No artigo, há depoimentos de que os alunos que não vieram de uma trajetória tradicional sentem-se desvalorizados em relação a colegas dos cursos de bacharelado que teriam tido uma educação musical tradicional.



Ou seja, as ideias de um ensino nos moldes tradicionais parecem estar presentes no imaginário desses estudantes em oposição a uma educação transformadora que, para acontecer, precisaria que esses futuros educadores musicais recusassem os padrões de ensino aos quais estão acostumados (Schmidt, 2005). Cuervo (2022), nessa mesma direção, também refere ser comum, em sua experiência, encontrar estudantes de licenciatura focados na execução musical que associam saber fazer e ensinar música a saber tocar muito bem um instrumento musical, sobrepondo a técnica à expressividade. Pensamos que esse seja um problema que não diz respeito apenas ao contexto de formação de professores para a escola regular, mas um equívoco que poderá prejudicar o trabalho docente onde quer que ele seja realizado. Nosso trabalho propôs ouvir estudantes de licenciatura em música sobre suas percepções em relação à sua formação e trabalho docente já que a “educação musical, devido à sua dinâmica particular, tem o potencial de ser como um poder transformador para diferentes realidades” (Schmidt, 2005, p.4). Para esta pesquisa, considera-se que as experiências promovidas no ambiente de ensino-aprendizado acontecem a partir das interações entre educandos e educadores, sendo necessário refletir sobre o papel de ambos ao longo do processo. Considera-se também que um dos principais objetivos da educação é colaborar para o desenvolvimento dos indivíduos em direção à autonomia, sendo a afetividade, a depender de sua influência positiva ou negativa, um fator facilitador ou agravante para o aprendizado.

Método

Para este projeto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso, o qual tem como interesse tentar conhecer e compreender um fenômeno educativo, de modo sistemático e cientificamente controlado, uma realidade concreta, possibilitando uma compreensão progressiva da situação estudada (Penna, 2015). O estudo, já concluído, teve duração de um ano (setembro de 2022 a agosto de 2023) e foi realizado em uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. Participaram da pesquisa 5 estudantes⁷ de um curso de licenciatura em música, com idades entre 19 e 24 anos, que já atuavam como docentes em diferentes espaços e, quando formados, estarão aptos a lecionar em escolas regulares de ensino infantil, fundamental e médio (para crianças dos 4 anos a jovens de 17 anos) podendo também atuarem em contextos extraescolares de ensino (aulas particulares, escolas livres, organizações não governamentais entre outros), embora esse não seja o foco do curso.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas baseadas em alguns tópicos norteadores relacionados à visão de Freire (2017) a respeito da autonomia:

- Se o estudante tem clareza na escolha de seus objetivos
- Se o estudante relaciona novos conteúdos aos que já aprendeu

⁷ Entre as pessoas entrevistadas, havia quatro mulheres e um homem. Optamos por manter a escrita no masculino plural ao longo do texto apenas para deixar a leitura do mesmo mais fluente. Não tivemos nenhuma intenção de reproduzir quaisquer preconceitos de gênero.



- Se o estudante sente facilidade em acessar materiais didáticos, estudá-los, compreendê-los, exercitá-los, buscar ajuda para dúvidas existentes
- Se o estudante consegue projetar estratégias de estudo
- Se o estudante reflete sobre seu processo de aprendizagem
- Se, no papel de educador musical, percebe-se receptivo aos sentimentos de seus alunos
- Se, no papel de educador musical, percebe a possibilidade de troca de saberes com seus alunos, uma vez que todos estão inseridos em um contexto cultural e trazem consigo saberes socialmente construídos na prática comunitária (Freire, 2017)
- Se, no papel de educador musical, tem uma abordagem definida quanto ao estilo motivacional em suas aulas (controlador ou promotor de autonomia)

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁸. A participação dos entrevistados foi voluntária e eles foram informados sobre a temática e os objetivos da pesquisa e tiveram sua identidade preservada. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, a fim de obter um registro complementar às anotações da pesquisadora, bem como subsidiar o recorte e análise dos dados.

O processo analítico considerou o contexto e a subjetividade dos estudantes, além do confronto de informações advindas de diferentes fontes num processo conhecido como triangulação dos dados, buscando paralelos, recorrências e diferenciações entre as características observadas (Penna, 2015). Paralelamente à leitura das transcrições, foi feito um estudo das referências com o intuito de realizar um diálogo entre a fala dos estudantes e as ideias dos autores de outros estudos.

Como resultado de todo o processo, um extenso e rico material escrito foi produzido e posteriormente analisado à luz da bibliografia sobre o tema, especialmente os autores Paulo Freire (2017), Lev. S. Vigotski (2010), dialogando também com trabalhos de outros pesquisadores da educação, como Pacheco (2012) e Geraldi (2010), e da educação musical, como Abrahams (2005), Schmidt (2005), Pereira (2014), Feichas & Narita (2016), Simões (2016 e 2021), Slamkowski (2019), Penna (2020), Nassif (2021) e Cuervo (2022).

Resultados e sua discussão

A partir dos dados coletados, foi possível uma organização em duas grandes categorias tratando das seguintes questões:

- o estudante em formação no curso de licenciatura e o que se refere a ele;
- as práticas pedagógicas desse estudante quando ele se encontra no papel de educador.

Além disso, percebeu-se a existência de uma categoria transversal às duas anteriores e que trata da própria noção de autonomia, o entendimento quanto ao significado do que é exercer

⁸ Número do protocolo de aprovação (CAAE): 61437722.5.0000.8142.



e promover a autonomia. Atravessando grande parte das discussões, conforme já dito, a questão da afetividade também tem um protagonismo e aparece às vezes de modo mais direto, outras vezes de maneira indireta ou subjacente.

A) A percepção dos próprios processos de aprendizagem

Analisando as entrevistas, foi possível notar que, de forma geral, os estudantes demonstraram autonomia em seus processos de aprendizado. Quando questionados sobre a facilidade em acessar materiais de estudo, todos responderam positivamente; e diante de eventuais dificuldades em determinada disciplina, não apresentaram problemas para buscar ajuda (com colegas, com professores, e até vídeos disponíveis na internet) e concluir o semestre de forma exitosa.

Os estudantes também responderam de forma positiva quando questionados sobre se conseguem se organizar e montar estratégias de estudo, mais uma vez demonstrando autonomia. Entre as estratégias citadas estavam: ler e realizar atividades propostas, rotina de estudo de instrumento com exercícios práticos, fazer resumos de textos.

Uma das estudantes (estudante A), em seu depoimento, além das questões a respeito das estratégias de estudo, compartilhou suas experiências com duas abordagens pedagógicas bastante distintas e como refletiram em sua autopercepção, desenvolvimento e aprendizado: com uma professora que fazia muitos comentários negativos a respeito de sua prática instrumental levando a estudante a chorar algumas vezes e levando-a a cometer erros por nervosismo; e um outro professor que, mesmo que a corrigisse, não a fazia “sentir-se humilhada” e oferecia opções para escolha de repertório em conjunto, ou seja, um professor que tentava criar condições para a construção do conhecimento (Freire, 2017). Fica bastante evidente o quanto uma conduta controladora e rígida, chegando a parecer abusiva até, fez com que a estudante se percebesse incapaz de progredir em sua prática. Por outro lado, o contato com um professor que respeita a autonomia da educanda, “capaz de conduzir suas aulas com coerência, capacidade de escuta e flexibilidade, considerando as questões relacionadas à afetividade (motivações, interesses, gostos, escolhas, atitudes etc.)” (Nassif, 2021a, p. 239), proporcionou à estudante um ambiente favorável, tendo conseguido aprender uma peça de Mozart que lhe parecia impossível. Nas palavras de Vigotski (2010), podemos dizer que a emoção suscitada nessa estudante em cada caso direcionou diferentes formas de comportamento, sendo uma tendendo para o fracasso iminente (erros ao tocar) e outra conduzindo à superação dos próprios limites (tocar uma peça difícil).

Ao serem questionados sobre uma prática reflexiva a respeito de seus processos de aprendizado, alguns estudantes demonstraram surpresa com a pergunta, dizendo que a entrevista estava sendo a primeira vez em que estavam pensando sobre o assunto; outra entrevistada disse estar construindo esse hábito, principalmente nas ocasiões em que percebeu que apresentou desempenho aquém do esperado e, a partir dessa percepção, teve possibilidade de mudar de estratégia posteriormente; ainda outra estudante expôs que conhece a forma como aprende, inclusive demonstrando com exemplos: estudar fazendo resumos escritos e fazer perguntas



a si mesma e responder. Percebem-se aqui diferentes graus de amadurecimento entre os entrevistados, mais uma vez apontando para o inacabamento e o desenvolvimento contínuo de ampliação da autonomia.

Para Paulo Freire (2017), na formação permanente de professores um momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática: pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar para uma próxima vez. Dessa forma, percebe-se aqui, diante da surpresa de alguns estudantes, uma necessidade de criar espaço e estimular essa prática reflexiva entre os estudantes do curso de licenciatura, pensando tanto em seu próprio desenvolvimento quanto em sua futura prática docente, da mesma forma como Cuervo (2022) também propõe em sua pesquisa quando diz que é necessário resgatar experiências e promover reflexão sobre elas. Por outro lado, demonstrar entendimento sobre o processo de aprendizado, com habilidade para organizar o próprio estudo, é uma conquista que vai acontecendo aos poucos e depende do autoconhecimento e conseqüente autorregulação das emoções, o que é possível através da prática reflexiva. E essa autorregulação de algum modo também está ligada, nos processos de ensino e aprendizagem, à afetividade na forma como Vigotski (2010) concebe esse conceito.

Esse domínio das emoções, que constitui tarefa de qualquer educação, à primeira vista pode parecer uma repressão dos sentimentos. De fato, significa apenas subordinação do sentimento e sua vinculação às demais formas de comportamento, sua orientação voltada para um fim. Um exemplo do uso racional do sentimento pode ser visto nos chamados sentimentos intelectuais como a curiosidade, o interesse, a admiração etc. que surgem em relação direta com a atividade intelectual e a orientam da forma mais evidente [...] (Vigotski, 2010, p. 147).

Em relação à percepção dos estudantes sobre como é trabalhada, pelos professores, a questão da autonomia nas disciplinas que frequentam na licenciatura, houve concordância entre os entrevistados de que as abordagens variam a depender de cada docente. Foram citadas disciplinas em que foi possível estabelecer uma relação dialógica com os docentes: “professores da licenciatura e da faculdade de educação, sinto que têm uma abertura para a gente falar que não entendeu, ou que não concorda e abrir um debate” (estudante E); “alguns professores dão as ferramentas para a gente pensar, como aquela aula de política” (estudante C). Em outras disciplinas, o estilo controlador não permitiu que isso acontecesse. Nota-se pela fala dos entrevistados que o diálogo, o acolhimento das dúvidas, o espaço para a reflexão e crítica, ideias freirianas de ensino para a autonomia, são percebidos como fatores positivos para o aprendizado.

É interessante observar que essas diferenças não passaram despercebidas pelos entrevistados. Ao serem interrogados, fizeram observações positivas ou negativas sobre as maneiras dos professores conduzirem as aulas transparecendo inclusive emoções. Nassif (2021a) discute que não há ato educativo neutro, destituído de afeto e que a qualidade das relações afetivas instituídas nos processos de ensino será responsável por possibilidades ou impossibilidades de aprendizagem. E as experiências como discente, por sua vez, segundo Paulo Freire (2017), afetarão o modo de ser professor:



[...] a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje, devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (Freire, 2017, p.87).

Nessa mesma direção, importante assinalar que Slamkowski (2019) centrou sua pesquisa nas experiências de ensino de três professores de música cuja atuação refletia características da pedagogia freiriana (comprometimento com a justiça social, ênfase em relacionamentos positivos com os estudantes e espaço para o pensamento crítico). Ao final, ele sugere que estudantes em formação em educação musical deveriam estudar os trabalhos de Paulo Freire e que as faculdades de música poderiam adotar práticas freirianas de ensino, proposta que parece estar em linha com os achados e análises deste estudo.

B) Percepções e práticas no papel de educadores

Ao analisar as respostas das questões que envolvem a afetividade (receptividade às emoções e sentimentos dos alunos) e se é possível uma relação dialógica entre professor e aluno, foi bastante interessante observar que, mesmo que tenham relatado experiências negativas conforme descrito anteriormente, todos os entrevistados responderam ser receptivos aos sentimentos de seus alunos. Na verdade, apontaram que, justamente por já terem se sentido não ouvidos e por saber o quão ruim fora essa experiência, é que faziam questão de assumirem uma postura oposta com seus alunos. A fala abaixo ilustra essa questão.

Estudante C: Eu sempre vou ser a pessoa que quer escutar o aluno porque eu já estive no papel dele e eu sei como é ruim quando você não é ouvido, você não é visto. Então, eu sempre vou querer saber o que o aluno está sentindo. Em algum momento, você tem uma sacada de que sua experiência foi ruim, aquilo não funcionou como era para ter funcionado. Aí, você vira a chave e age diferente.

Ao estarem disponíveis ao diálogo com seus alunos, os entrevistados demonstram uma disposição para a construção e não transferência do conhecimento, característica essencial de exercício de autonomia nas relações de ensino e aprendizado.

Também afirmaram que é possível cultivar uma relação de troca com as crianças e de incentivo à sua autonomia. Duas estudantes (estudante D e estudante E) relataram suas experiências em uma oficina de musicalização para crianças de 7 a 12 anos de idade em que alguns alunos conheciam os ritmos do maracatu⁹ e puderam compartilhar com todos. Momento em que as crianças estiveram

⁹ Manifestação cultural brasileira de origem africana com elementos musicais e de dança.



no papel de professores compartilhando seus saberes, exercitando sua autonomia e contribuindo para o aprendizado dos outros alunos e dos professores da oficina. Isso é muito positivo e denota a consciência do inacabamento do ser, que se coloca sempre disposto a aprender. Conforme disse Paulo Freire (2017), não há docência sem discência; quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Abrahams (2005), quando sugere que ideias da pedagogia crítica de Paulo Freire sejam aplicadas na educação musical, refere que quando os professores entendem que as crianças chegam aos espaços de aprendizado com conhecimento musical prévio e relacionam a música na escola à música que os alunos ouvem em outros contextos, fazem com que eles se sintam empoderados por seus saberes sentindo-se reconhecidos como parceiros de aprendizado. Percebe-se novamente uma correlação entre afetividade e ensino.

Em todas as falas dos entrevistados pudemos perceber a valorização dos conhecimentos prévios dos seus alunos, os quais não são tomados como recipientes vazios a serem preenchidos. Ao contrário, seus saberes, seus gostos e interesses parecem que são considerados no ensino. Fica evidente que os estudantes-professores (os entrevistados) também se reconhecem como pessoas inacabadas inseridas em um contexto social em que há possibilidades de aprendizado com seus alunos. E, assim, torna-se possível partir das experiências de vida dos alunos para, junto com eles, construir novos conhecimentos, auxiliando no processo gradual de desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos, cada qual dentro dos limites possíveis para aquele momento. Nesse sentido, é importante destacar que, para Paulo Freire, a noção de autonomia é um processo contínuo e contextualizado, não sendo possível estabelecer, *a priori*, em que momentos ou faixas etárias da escolaridade a autonomia poderia ou não ser desenvolvida. No caso do ensino de música, inclusive, temos que considerar sempre e conjuntamente, com relação a esse aspecto, tanto a idade cronológica quanto a maturidade musical.

Geraldi (2010) fala em herança cultural como um conjunto de conhecimentos e saberes que geralmente são transmitidos de professores para alunos de forma passiva, desconsiderando suas vivências. Como conhecimento, entende-se as disciplinas, seus métodos de pesquisa, resultados, fracassos, seus caminhos não lineares. E como saberes, o produto das práticas sociais que orientam os juízos e muitas das ações cotidianas das pessoas. Porém, ele propõe que exista uma mudança nesse processo de ensino: que as vivências de professores e alunos, permeadas pelos conhecimentos e saberes da herança cultural, sejam a base da relação de ensino e aprendizado.

Na inversão da flecha, o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. Na lição de Saramago, “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas” (Geraldi, 2010, p. 95-96).

Aparentando certa contradição com o que vem sendo exposto, ao refletirem sobre sua postura enquanto educadores, os entrevistados relataram ter a impressão de que assumem um papel mais controlador do que promotor da autonomia de seus alunos. Em um dos depoimentos,



o estudante entrevistado explica que se percebe controlador quando ensina sobre a importância da coluna de ar ao tocar um instrumento de sopro e como o aluno deve praticar para atingir o resultado desejado: “por exemplo, a coluna de ar, coisa que você precisa estabelecer para conseguir tocar o instrumento, do jeito que eu me vejo passando para os alunos, funciona de uma maneira mais controladora talvez, porque é uma coisa que se faz assim, e a gente pratica assim, para chegar em tal resultado” (estudante B).

Porém, é importante dizer que um ambiente promotor de autonomia não significa um ambiente sem regras, sem estrutura, mas um ambiente em que exista uma postura ativa de troca entre professor e aluno. O professor atua como orientador, facilitador do aprendizado.

A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU, no sentido que Martin Buber lhe outorga. É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. Conclusão: a autonomia convive com a solidariedade (Pacheco, 2012, p. 11).

No exemplo dado acima, parece haver a percepção de que, ao demonstrar e compartilhar determinado conhecimento com um aluno iniciante, o professor estaria adotando uma postura controladora. Porém, para estimular a autonomia como forma de desenvolvimento pessoal do aluno, é necessária a presença de uma pessoa que o auxilie nesse processo, considerando, conforme já dito, não apenas sua idade cronológica, mas também maturidade musical. Nassif (2021a) utiliza a metáfora do andaime de Vigotski ao refletir sobre o assunto quando relata que, de acordo com esse autor:

[...] para que um indivíduo avance no seu desenvolvimento em qualquer campo, precisará de apoios rumo a níveis cada vez mais elevados. Esses apoios funcionam como andaimes e são dados pelas pessoas mais experientes no grupo cultural onde esse indivíduo se encontra, aí incluídos os professores. São esses últimos, no caso do ensino escolar, que, percebendo em que momento do processo de aprendizagem um aluno está (ou o que ele já tem construído e é capaz de realizar de modo autônomo) e, ao mesmo tempo, o que ele potencialmente está em vias de adquirir, poderão fornecer o apoio necessário para que esse aluno saia desse lugar já consolidado e adquira autonomia em um outro patamar do conhecimento em questão (Nassif, 2021a, p. 18).

Ou seja, ao ensinar o aluno sobre a coluna de ar necessária para tocar determinado instrumento, o professor está desempenhando o papel esperado no processo de ensino e aprendizado que pressupõe a troca de saberes entre educador e educando.

Em outro depoimento, a entrevistada, ao fazer um planejamento de aula, interpreta que tem um estilo rígido consigo mesma, ainda que não perceba isso em relação à aula que ministra aos alunos: “...eu preciso preparar a aula, fazer um cronograma, levar o que farei por escrito, caso contrário, não funciona. É um método fixo para mim, não para as crianças. Eu não me dou autonomia” (estudante A).

O fato de existir um processo de preparação da aula demonstra que a educadora tem a preocupação em organizar o conhecimento a ser compartilhado com os alunos e que reflete sobre



sua maneira de ensinar. Ninguém a obriga a agir dessa forma, trata-se de uma escolha consciente de adotar uma postura de parceria com os educandos, de levar até eles uma porção de seus saberes para que, juntos, desenvolvam o aprendizado. Ao escolher esta maneira de atuar, a educadora está em pleno exercício de sua autonomia segundo a definição de Freire (2017).

Podemos perceber que o exercício de reflexão sobre a própria prática aparenta estar em construção entre os entrevistados, ainda jovens, e talvez por esse motivo ainda não tenham os conceitos de liberdade ou licenciosidade e autoridade ou autoritarismo (Freire, 2017) bem estabelecidos.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (Freire, 2017, p. 28).

Por outro lado, há momentos em que ocorrem imprevistos em que é importante que o professor seja sensível e esteja disposto a aproveitar o acontecido como oportunidade de construção do aprendizado, conforme relatado por uma das entrevistadas (estudante C) quando contou que foi necessário mudar o local de aula de uma oficina de musicalização para crianças de 7 a 12 anos, o que foi muito bem recebido pelos alunos. A aula que acontecia numa sala fechada precisou acontecer em um teatro de arena. Durante um diálogo reflexivo de avaliação das práticas da oficina, segundo a entrevistada, várias crianças se lembraram e disseram ter gostado do dia em que ocorreu a mudança de local.

Sair do planejamento e precisar, inclusive, de habilidades de improviso, possibilita o surgimento de perguntas sobre as quais se poderá construir respostas ou novas perguntas a partir do acontecimento. Um exercício de curiosidade, fundamental nas relações de ensino e aprendizado. Geraldi (2010) comenta sobre o papel do professor:

E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção. Enfim, trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis (Geraldi, 2010, p.97-98).

Em outro momento, voltando ao papel de alunos, talvez por terem vivido em outras situações educacionais um modelo mais tradicional de aula, em que um professor transmite conhecimentos que o aluno recebe de forma passiva, ao serem solicitados a ter uma postura mais ativa, como quando foi necessário ler textos ao invés de receber uma aula expositiva, os entrevistados tende-



ram a demonstrar certo desconforto: “se eu entrei na faculdade, porque eu vou procurar livro para estudar sozinha?” (estudante A). Simões (2021), ao propor em sua pesquisa grupos de trabalho para investigar como o processo de aprendizado se daria numa situação em que o professor não estaria inicialmente em sala de aula, comenta que “os alunos estão tão condicionados ao ambiente escolar e à figura do professor como centro do processo de ensino que quando ele não está presente não se esforçam para realizar a atividade” (p.97).

Os exemplos acima mostram uma concepção também equivocada, pois de certa forma confundem “autonomia” com “abandono”, ou seja, ao serem incentivados a ser ativos nos seus processos de aprendizagem, sentem que os professores não estão dando-lhes a devida atenção. Isso nos leva a refletir sobre o fato de que a autonomia não apenas deve ser incentivada, mas seu próprio conceito precisa ser discutido neste espaço de formação de professores, a universidade.

Conclusões

A educação musical, presente nas escolas brasileiras e outros espaços, vem sendo objeto de pesquisa e estudo em relação a variados temas. Uma vez que o educador musical é o profissional responsável por essa área de ensino, torna-se importante investigar como vem acontecendo sua formação, uma vez que ela pode influenciar diretamente seu trabalho de professor. Apesar de ainda hoje existirem cursos que privilegiem uma abordagem tecnicista, há também aqueles que tentam tratar o processo de ensino e aprendizado de maneira a priorizar as relações entre educador e educando, bem como a percepção do inacabamento de todos, demonstrando que poderia ser possível e até mais significativa, uma experiência de ensino-aprendizado integral que considera a história dos indivíduos até ali, que considera todo o necessário para aquela pessoa ser quem é e possa manifestar-se integralmente como um ser em constante evolução.

Um professor que desenvolve um trabalho que visa apenas à assimilação de conteúdos pode estar perdendo a oportunidade de contribuir para a construção de uma nova sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou, através da escuta e do diálogo, trazer as percepções e reflexões de alguns educadores musicais em formação sobre as experiências na universidade e com seus alunos, principalmente em relação à autonomia e à afetividade.

Pôde-se notar entre os entrevistados, em alguns momentos, uma postura um tanto passiva quando na posição de alunos já que, embora não tenham tido dificuldades em acessar materiais de estudo e buscar ajuda quando diante de desafios, pareceram esperar que os professores adotassem um estilo de aula mais tradicional em que o conteúdo fosse apresentado de forma expositiva exigindo pouco esforço do estudante na construção do aprendizado. É possível pensar que tal comportamento poderia ser sinal de um processo de autonomia ainda em construção no grupo jovem de entrevistados. Apesar disso, quando na posição de professores, pareceu haver um predomínio da vontade de adotar um estilo docente promotor de autonomia, por vezes, mas nem sempre, relacionado a experiências controladoras negativas vivenciadas anteriormente. As relações entre esses professores em formação e seus alunos



pareceram mais horizontalizadas, permeadas por trocas de experiências e um entendimento de aprendizado mútuo, podendo significar que estiveram atentos às emoções e sentimentos de seus educandos, questões relacionadas à afetividade que podem impactar direta ou indiretamente o desenvolvimento da autonomia. Se esse seria um indicativo de mudanças nas relações de ensino é algo a ser observado e investigado futuramente, uma vez que, como uma pesquisa qualitativa, este estudo não pretendeu fazer nenhum tipo de generalização para além do contexto analisado.

Apesar disso, pareceu haver uma certa confusão entre o que seria ser controlador ou estar desempenhando o que era esperado de um educador (ensinar metodicamente). Tal situação poderia ser um indicativo da necessidade de criar oportunidades de reflexão e discussão das práticas pedagógicas no espaço de formação desses futuros docentes. Pensamos que a pesquisa aqui relatada talvez tenha dado um pequeno passo nessa direção.

Contribuições dos autores

Ambas as autoras conceptualizaram a pesquisa. A primeira autora desenvolveu a pesquisa, incluindo a investigação e curadoria de dados, além da escrita deste trabalho sob supervisão acadêmica da segunda autora, que fez contribuições ao longo de todo o processo, como discussão de referenciais, validação de dados e correção de todos os materiais escritos produzidos.

Agradecimentos

Agradecemos aos estudantes que aceitaram participar das entrevistas sendo muito generosos ao compartilhar suas experiências e tornando possíveis todas as reflexões que se seguiram.

Agradecemos à pró-reitoria de pesquisa da Unicamp pelo apoio para a realização deste trabalho.

Financiamento

Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através dos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC).

Referências

Abrahams, F. (2005). Transforming classroom music instruction with ideas from Critical Pedagogy. *Music Educators Journal*, v. 92 n.1, 62-67.

Cuervo, L. (2022). Pedagogia da autonomia na educação musical: contribuições da leitura de mundo freireana. *Praxis & Saber*, 13(32), e13224. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13224>



- Damásio, A. R. (2011). *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Cia das Letras.
- Feichas, H. F. B; Narita, F. M. (2016). Contribuições de Paulo Freire para a educação musical: Análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*; 11(1):1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2970/297046046001.pdf>.
- Figueiredo, E. (2014). Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. *Revista da abem*, 22(32). <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/463>
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. 55ª. Edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Hamilton, D. (2001). Notas de lugar nenhum: Sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 1 n. 1, 45-73.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, n. 1, p. 9-43. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368. <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>
- Ministério da educação: (2013). Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>
- Nassif, S.C. (2021a). Afetividade e formação do educador musical. *Revista da Abem*, v. 29, p. 234-250.
- Nassif, S. C. (2021b). Quando o músico e o educador se encontram: um estudo sobre o perfil discente em um curso de licenciatura em música. *Revista Música Hodie*, [S. l.], v. 21, p. 1-30. DOI: 10.5216/mh.v21.67701. <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/67701>
- Pacheco, J. (2012). *Dicionário de Valores*. 1ª. Edição. São Paulo: Edições SM, 2012.
- Penna, M. (2015). *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina.
- Penna, M.; Sobreira, S. (2020). A formação universitária do músico: A persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25.
- Pereira, M. (2014). Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: Analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, N. 32, 90-103.
- Petitot, A. (1994). *Produção da escola/Produção da sociedade: Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. – Porto Alegre: Artes Médicas. Págs. 140 – 148.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist* - 44:3, 159-175. DOI: 10.1080/00461520903028990. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Schmidt, P. (2005). Music education as transformative practice: creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective. *Visions of Research in Music Education*, 6. Retrieved from <http://www.rider.edu/~vrme>
- Simões, A.C. (2016). Educando para autonomia: Um relato de experiência a partir do princípio sobre autonomia de Paulo Freire aplicado à educação musical. In: Encontro regional sudeste da abem, (10), *Colégio Pedro II, Rio de Janeiro*. http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v2/papers/1584/public/1584-7074-1-PB.pdf



- Simões, A.C. (2021). *Musicalidade crítica: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire*. 1ª. Edição Curitiba: Appris, 2021.
- Slamkowski, T. (2019). *Freirean pedagogy in music education*. New Mexico. (Master's thesis, University of New Mexico) https://digitalrepository.unm.edu/mus_etds/31
- Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ªed. - São Paulo: Editora WMFMartins Fontes.