

Escolas de música: uma revisão de literatura

Rodrigo Sabedot[1]

Resumo: Este artigo se propõe a discutir sobre a literatura da área da educação musical no Brasil que trata das escolas de música. O recorte apresentado engloba as chamadas escolas alternativas de música (SILVA, 1995) e as escolas de música livre (CUNHA, 2009) e é derivado de dissertação de mestrado em andamento. A partir dos trabalhos revisados buscou-se demonstrar que, apesar da incipiência da temática na produção acadêmica nacional, é possível lançar um olhar mais apurado sobre estes espaços de educação musical.

Palavras-chave: Escolas de música; Ensino privado de música; Professor de escola de música.

Music schools: a literature review

Abstract: The proposal of this paper is to discuss the literature inside the music education field about music schools in Brazil. The clipping presented embraces the “alternative music schools” (SILVA, 1995) and the “free music schools” (CUNHA, 2009) and is part of an in progress master degree. Despite the incipient academic production in Brazil about the theme, from the revised papers and researches it was tried to demonstrate that it’s possible to take a closer look at these spaces of musical education.

Keywords: music schools; private teaching of music; music school teacher.

Introdução

Encontrar uma escola de música é tarefa simples. Para isso, basta uma rápida consulta a serviços de busca na internet ou a redes sociais. Logo se perceberá, contudo, que as ofertas de aula de música não são as mesmas. As escolas de música encontradas se diferenciarão de muitas formas: tipos de

1 Mestrando em Música pelo PPG em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de Educação Musical (2017-2019). Licenciado em Música pelo Instituto Metodista de Porto Alegre - IPA (2018). Bacharel em Ciências Sociais pela UFRGS (2011). Atualmente no mestrado pesquisa na linha educação musical e cotidiano, na perspectiva da sociologia da educação musical. Como professor de música trabalha na Guitarríssima Escola de Música desde 2015 e como professor de música particular desde 2004.

SABEDOT, Rodrigo. Escolas de música: uma revisão de literatura. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.31-45, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.

instrumentos ofertados, formato de cursos, estrutura física, dentre inúmeros outros aspectos. Surge então a pergunta: o que é uma escola de música?

Segundo Cunha, "*a literatura mostra que o termo escola de música engloba vários modelos de instituições educativo-musicais*" (CUNHA, 2011, p.71). De fato, em uma busca virtual pode-se encontrar espaços que se autodeclarem escolas de música, variando desde pequenos empreendimentos, com menor tempo de vida, até instituições de maior renome, com existência já consolidada.

Por isso, delimito que neste artigo serão abordadas as escolas de música de caráter privado, aquelas cuja sustentação financeira dá-se pelo pagamento feito pelos alunos. Estas escolas não possuem vínculos com redes ou sistemas de ensino público, bem como não há legislação que regule suas atividades.

Restringindo a este escopo e buscando literatura na área da educação musical, veremos que não há um acúmulo significativo na discussão sobre este tipo de escola. Ainda assim, as reflexões já trazidas em trabalhos pregressos justificam uma revisão de literatura. Isto porque esta não se reduz à listagem do que já foi publicado, mas sim a uma avaliação crítica, que considere "*relações, contradições, lacunas e inconsistências na literatura*" (HOHENDORFF, 2014, p. 40).

Desta forma, este artigo pretende apresentar e analisar as publicações que tratam do tema, buscando ressaltar seus argumentos principais. Ele foi organizado, além de introdução e conclusão, em três partes: a primeira que lista e situa no tempo os trabalhos revisados; e as segunda e terceira partes, que discutem os aspectos principais das escolas de música e dos professores que nelas atuam.

O artigo é derivado de minha dissertação de mestrado, em andamento. O interesse por essa temática de pesquisa advém das minhas reflexões como professor de música e como bacharel em ciências sociais. Há doze anos ministro aulas de violão e guitarra. Em novembro de 2015 comecei a dar aulas em uma escola de música. A inserção como professor neste campo de atuação gerou o interesse por tornar a escola de música objeto de investigação científica.



As escolas de música na literatura da educação musical no Brasil

As referências relacionadas a seguir situam-se entre 1995 e 2017. A busca foi feita principalmente em repositórios digitais, mas também em biblioteca física[2]. Nos acervos *online* foram pesquisadas palavras-chave relacionadas às escolas de música. As principais fontes foram a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical e os anais de eventos da mesma entidade[3]. Também foram realizadas buscas através do sistema Google Acadêmico[4], procurando identificar autores e publicações. Como se verá, não há uma continuidade ou uma "tradição" de se pensar as escolas de música, embora os trabalhos mais relevantes sejam referências sempre citadas. Algumas são teses, dissertações ou artigos destas derivados. Outras são publicações em anais de eventos e há também um trabalho de conclusão de curso.

Inicio a descrição da literatura destacando a inexistência de uma nomenclatura comum. Os rótulos mais utilizados para as escolas de música são "livres" e "alternativas". Aparecem as variações "escola livre de música" e "escola de música livre". Da mesma forma, "escola alternativa de música" e "escola de música alternativa". Embora a ordem das palavras acarrete mudança semântica, as escolas abordadas são semelhantes, no que tange às características que serão aqui delineadas. A nomenclatura "escola de música particular" é usada em alguns trabalhos de forma concomitante. Outros nomes também são empregados, como "escolas específicas de música" ou "escolas especializadas de música".

O artigo de Silva (1996), intitulado "Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos", parece ser o pioneiro sobre o assunto. Ele foi publicado na revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e é decorrência da dissertação de mestrado da autora (SILVA, 1995). Nele é desenvolvido o conceito de escola alternativa, bastante citado nos trabalhos posteriores que tratam da

[2] A dissertação de mestrado de Silva (1995) só foi encontrada em cópia física, na biblioteca do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
[3] Disponíveis em http://www.abemeducacaomusical.com.br/.
[4] Acessível em https://scholar.google.com.br/.

temática. Esse conceito centra-se basicamente em duas características: serem escolas particulares sem vínculo com a rede oficial de ensino e o ensino de música dar-se conforme diretrizes da própria escola.

Quinze anos mais tarde, os trabalhos de Cunha (2009, 2011) visaram abordar a escola de música - por ela chamada de escola livre de música - como uma instituição a partir da perspectiva da sociologia das instituições escolares, onde a escola é vista como multidimensional, em constante transformação de suas estruturas, práticas e comportamentos. O estudo de caso realizado em sua tese de doutorado promove um detalhado “raio x” de uma escola de música, descrevendo e analisando sua organização e funcionamento.

Os trabalhos das autoras acima citadas serão basilares nesta revisão de literatura. Eles se tornam ainda mais relevantes na medida em que os casos estudados foram na mesma cidade, Porto Alegre – RS. Assim, permitem supor indícios de transformações não só nas escolas, mas também no cenário da educação musical local mais amplo, do qual fazem parte.

Além delas, cabe destacar os trabalhos de Requião (2001; 2002). A autora propõe o termo músico-professor, designando o profissional atuante no que chamou escola de música alternativa. Também relaciono a dissertação de Goss (2009), que busca compreender, pelas concepções de licenciandos, coordenadores e professores de um curso de Licenciatura em Música, se há preparação dos discentes para atuar nas denominadas escolas livres de música.

De forma mais pontual, cito as publicações de Carneiro (2014), Chiareli e Siebert (2009), ambas publicadas em anais de eventos. Por fim, relaciono o trabalho de conclusão de curso de Paula (2014). Todos estes três últimos trabalhos utilizaram a nomenclatura escola livre de música.

A bibliografia sobre as escolas de música não se esgota nos trabalhos que as centralizam como objeto de estudo. Isto porque elas também aparecem de forma periférica em outras pesquisas. Um exemplo é o trabalho de Vieira (2009), que investigou em sua dissertação de mestrado os modos de ser e agir dos professores de violão, os quais citaram as escolas como importante espaço de atuação. Já



Gomes (2016) investigou a inserção profissional dos licenciados em música, onde as escolas aparecem de forma relevante como local de trabalho.

Escolas de música: livres e alternativas

Imaginemos a seguinte cena: em um dia normal em uma escola de música, três pessoas fazem contato via telefone, interessadas em aulas de música. A primeira tem doze anos de idade e gostaria de tocar suas músicas favoritas no violão. Ela nunca teve nenhum contato com um instrumento musical. A segunda é a mãe de uma criança de quatro anos e procura uma atividade para a filha, no contra turno da escola regular. A terceira é um jovem com dezenove anos de idade, já com certa experiência no instrumento e como músico amador. Sua intenção é aprimorar técnica e expressão, aprender teoria musical e leitura de partitura tradicional.

A capacidade de atender a diversos públicos e interesses parece ser a característica principal das escolas de música aqui tratadas. Como exemplificado nas cenas fictícias, mas respaldadas por minhas vivências concretas, a escola pode atender a adolescente que visa tocar um repertório restrito, a mãe que busca musicalização infantil para o filho ou filha bem como o jovem que almeja profissionalização na música, entre outras demandas.

Em recente levantamento realizado por revista especializada na área das escolas de música (NO TOM, 2017)[5], constatou-se que predominam os pequenos empreendimentos (82,1%) que têm até cinco funcionários, contando os professores. As escolas mais estruturadas, acima de dez funcionários, são minoria (7,1%). As especialidades mais procuradas são violão, piano, teclado, musicalização infantil e guitarra, nesta ordem. Há público distribuído em todas as faixas etárias, desde

[5]O levantamento foi feito com as escolas cadastradas no portal do qual a revista é parte, referente ao ano de 2017. Assim, não se trata de uma amostra estatisticamente representativa. Oferece, contudo, indícios, uma vez que no portal há cadastro de escolas de quase todos os estados brasileiros. Não foi encontrada outra pesquisa que faça semelhante sistematização.

bebês até pessoas acima de 60 anos de idade. Estes dados dão indícios do quão amplo é o escopo de atuação das escolas de música.

Sejam pequenos ou grandes empreendimentos, elas têm liberdade de adaptação frente às demandas do mercado. Do ponto de vista legal, não têm obrigação no que tange a exigências e recomendações do Ministério da Educação, como aquelas escolas de educação básica subjugadas à Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 1996. Além disso, não são controladas por agências de Estado, Universidades ou instituições religiosas.

Enquanto instituição de ensino de caráter privado, as escolas de música têm autonomia para elaborar o modelo de ensino, organização curricular, repertório, tipos e formatos de cursos. Nesta dinâmica entram em jogo as convicções sobre educação musical dos gestores e dos professores de música, que devem convergir às demandas dos alunos. É neste diálogo/negociação entre escola, professor e aluno que moldam-se os contornos da aula de música.

A missão primeira da escola parece ser "*atender àqueles que buscam a aprendizagem de um instrumento musical ou determinado estilo musical, mediante o acesso direto e imediato, sem a exigência de pré-requisitos*" (SILVA, 1995, p.4-5). Este tipo de demanda permanece na escola estudada por Cunha (2011), onde "*o perfil mais recorrente"[...] é o 'comercial', que consistiria naquele aluno que está iniciando na música popular e não deseja se aprofundar muito nos estudos*" (p.75). Para esse público, "*a ênfase maior era dada ao aspecto da performance. [...] O que contava como realização musical era tocar um instrumento*" (SILVA, 1995, p. 132).

Sendo este o perfil da maioria dos alunos, as escolas de música precisam inovar constantemente, para acompanhar as demandas do mercado e as expectativas dos alunos com relação às aulas de música. Talvez em função deste caráter dinâmico sejam comumente vistas como desorganizadas ou desarticuladas. Essa percepção diz, no entanto, mais respeito à "*diversidade de opiniões, crenças, culturas, princípios de ensino, concepções de música, entre outros inúmeros aspectos*" (CUNHA, 2011, p.75).



As escolas de música parecem carregar todo o peso que se atribui à instituição escolar, comumente vista como um local onde "*deveria haver uniformidade, coesão de ideias e modelo político, pedagógico e didático estáveis*" (CUNHA, 2009, p. 9). Talvez na tentativa de desvincular-se desse rótulo é que muitos locais que oferecem aulas de música se autodeclarem como ateliê, casa, centro, estúdio, espaço, etc.

Outra característica das escolas de música é a vivência musical que elas proporcionam aos alunos. Independente do nível de performance, os alunos são convidados a apresentações públicas, geralmente antecedidas por ensaios. As escolas trabalham como produtoras do show, cuja finalidade maior é proporcionar ao aluno a autorrealização (CUNHA, 2011). O ambiente e a convivência com músicos mais experientes também é importante, fazendo com que o aluno se sinta inserido em um meio musical.

Embora o perfil dito comercial seja o preponderante, não é somente nele que as escolas de música enfocam o ensino. Além dos cursos destinados aos iniciantes, outros podem ser criados por iniciativas dos professores, dos gestores e/ou demanda de um perfil de aluno. Nestes casos, a escola de música funciona como alternativa para atender a demandas formativas não contempladas plenamente em outros espaços.

Os artigos de Requião (2001; 2002), ambos relacionados à sua dissertação de mestrado, ajudam na reflexão sobre o caráter "alternativo" das escolas. A autora destaca que as escolas de música podem ser procuradas por aspirantes à profissionalização na área de música como performers, que nelas encontram profissionais com experiência de músico prático. Assim, seriam um espaço alternativo de formação às Instituições de Ensino Superior, para aqueles que julgam que o conhecimento acadêmico não é o mais apropriado para a atuação como músico performer.

Outra resposta possível ao caráter alternativo das escolas, como observado por Silva (1996), é o fato de que muitas vezes elas suprem uma lacuna da falta de oferta do ensino de música na educação básica. Sobre este argumento cabe um



acréscimo: mesmo os alunos que têm aulas de música na educação básica podem procurar as escolas de música. Isto ocorre porque os enfoques de educação musical comumente são distintos, cabendo à escola de música o foco no ensino individualizado e no desenvolvimento técnico de um instrumento ou canto.

Os professores das escolas de música

Não há como falar das escolas de música sem falar dos seus professores. Assim como são múltiplas as demandas dos alunos, múltiplos são os percursos formativos e experiências profissionais dos professores. Essa diversidade contribui na modelagem da identidade de cada escola, como mais um ingrediente de sua complexidade.

A atuação profissional dos professores nas escolas de música ocorre com relativa autonomia. Como não existe formação específica para atuar neste espaço, a forma de trabalho dos professores costuma refletir suas experiências como alunos de instrumento ou acúmulo como professores de música, como citam Chiareli e Siebert (2009). A autonomia do profissional se expressa, por exemplo, na sugestão de repertório e estilos musicais (CARNEIRO 2014; PAULA 2014). Porém, Silva (1996) verificou que apesar de lidar com repertório variado, a prática didática apoia-se em valores provenientes da literatura das instituições formais (como a dos conservatórios)[6], com o modelo de ensino baseado na imitação.

O professor de música da escola de música legitima sua prática de ensinar a partir da sua destreza ao tocar. O reconhecimento de sua capacidade como professor dá-se a partir da demonstração de seu domínio técnico e performático ou de sua experiência artístico-musical (SILVA, 1996; CUNHA, 2009). Um perfil de professor, reconhecido por Requião (2001; 2002), é o já citado músico-professor.

[6] Segundo Cunha (2009), o ensino conservatorial tem, em sua origem, a formação do estudante de música baseada na dedicação extrema e identificação do talento. O objetivo era a excelência da execução musical. Esse tipo de ensino foi sofrendo mudanças ao longo da história, em virtude de aspectos econômicos e políticos.



Profissional cuja formação foi orientada para o exercício de práticas artísticas na área da música. Para esse profissional, a atividade docente ocorre em "*segundo plano [...] apesar dessa ser, freqüentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional"* (REQUIÃO, 2002, p. 64).

As escolas de música têm autonomia de gestão e de organização dos recursos humanos, não sendo obrigadas, por exemplo, a contratar educadores musicais com formação no ensino superior. Apesar desse caráter de informalidade, muitas tendem a se organizar como as instituições formais de ensino, no que se refere ao quadro de funcionários e suas funções, como observou Carneiro (2014). Segundo o autor, o diretor geralmente é o dono e também tem experiência na função docente, influenciando, assim, em todas as esferas, inclusive a pedagógica.

Com relação à formação acadêmica, talvez o perfil do professor da escola de música tenha mudado nos últimos anos. Na escola estudada por Silva (1995; 1996), apenas dois dos trinta professores possuíam ensino superior. Já na escola abordada por Cunha (2009; 2011), quase uma década e meia depois, todos os professores possuíam formação universitária na área da música (bacharelado ou licenciatura). Podemos nos questionar se a demanda por profissionais diplomados não seja uma exigência crescente no mercado. Neste comparativo, em especial, porque ambas autoras estudaram escolas da mesma cidade (Porto Alegre – RS) e de portes semelhantes. A oferta de cursos superiores de música no estado do Rio Grande do Sul também pode entrar como nexo explicativo, pois, em 1995, a quantidade de cursos era bem menor e talvez o enfoque da formação não favorecesse a inserção do profissional na escola de música.

Ainda sobre o ensino superior, na escola estudada por Paula (2014) a formação em nível superior não era exigida, mesmo porque na cidade não existia tal oferta. Ainda assim, alguns professores eram graduados. Aqui podemos refletir sobre o alcance da formação em nível superior em música, em se tratando de Brasil. Como já afirmado, as escolas são em parte moldadas por seus professores e suas trajetórias profissionais. Assim, a passagem pelo ensino superior tem importante

impacto na formação dos professores de música e, por consequência, no funcionamento das escolas de música em que trabalham.

No levantamento de revista especializada, já referenciada neste texto (NO TOM, 2017), mostrou-se que a formação em ensino superior não é equânime em todos os instrumentos. Os professores mais frequentemente graduados são aqueles que trabalham com bebês (86%), seguido por musicalização infantil (76%). Parece que estes profissionais estão ocupando uma parcela do mercado na qual os músicos-professores não têm legitimidade para atuar no âmbito das escolas de música. Os demais instrumentos têm percentuais inferiores: piano (65%), teclado (64%), canto (63%), guitarra (56%), baixo (53%) e violão (51%), percussão (44%) e órgão (33%), dentre outros.

Já Gomes (2016) verificou que os licenciados em música trabalham nas escolas de música mesmo antes de ingressar no ensino superior. Mas é no período durante a graduação que a inserção aumenta, vindo a diminuir depois, quando egressos. Esse dado destaca estes espaços como relevantes também na formação profissional dos professores, pois, conforme Fialho, "*a experiência na atividade de professor é fundamental para a formação do professor. Aprende-se a ser professor sendo professor*" (Fialho, 2014, p.124).

Por fim, destaco a dissertação de mestrado de Goss (2009), que realizou a pesquisa estudando os licenciandos e suas percepções com relação às escolas por ela chamada de escolas livres de música. Constatou que muitos já possuíam experiências como professores nesses espaços. Acreditavam que o curso em nível superior de licenciatura, como formação inicial, oferecia suporte adequado para esta atuação docente, através de determinadas disciplinas e do estágio curricular. Os professores não deixam, entretanto, de considerar que a atuação exige competências e saberes específicos, advindos da prática profissional.



Conclusão

Busquei demonstrar neste artigo que a revisão de literatura sobre as escolas de música permite lançar um olhar mais apurado sobre estes espaços de educação musical. Iniciei com os casos já analisados em trabalhos pregressos, procurando características essenciais. Contudo, a generalização não foi a meta. Antes, busquei a identificação de traços comuns, que podem assumir diferentes formas ao se adaptarem no contexto de cada escola de música.

Pensando no histórico das escolas de música – e tomando de empréstimo a tipologia proposta por Souza (2014) - podemos pensar que elas navegam entre o ensino musical instrumental, as tradições conservatoriais, a influência dos cursos superiores de música e a criação e mutação dos ditos espaços informais. Suas âncoras são lançadas onde dá-se o ajuste entre trajetórias formativas dos professores e suas visões sobre educação musical e as demandas do mercado, representadas pelos interesses dos alunos.

Com base nos textos aqui relacionados, podemos tratar como hipótese que o caráter “alternativo” e “livre” das escolas só assim é possível pela relação dialógica que estas têm com seu corpo docente. Dito de outra forma, parece que ao mesmo tempo em que as escolas moldam a atuação dos professores são também moldadas por eles, conforme são constituídas as relações entre professores e alunos.

É nesse sentido que é possível compreender aparentes contradições existentes nas escolas de música. Nelas, podem compartilhar do espaço professores com formação em bacharelado, mais voltado ao repertório erudito, e licenciados, mais preparados para aulas de música na educação básica. Coexistem ainda alunos buscando na musicalização uma atividade de lazer e outros querendo profissionalizar-se.

A capacidade adaptativa das escolas de música pode explicar em parte porque já são um espaço consolidado de formação musical, bem como reconhecido local de atuação profissional dos professores de música (BELLOCHIO, 2003; DEL



BEN, 2003). Mais permeável a demandas múltiplas, desde que comercialmente viáveis.

Independentemente do tipo de repertório e nível técnico do estudante, creio que a vivência musical é uma das características mais importantes das escolas de música. Diferenciando-as da formação orientada por um professor particular, por exemplo. A oportunidade de participar de espetáculos musicais, ao vivo e com plateia, é também a "realização de um sonho" para muitas pessoas. Participar da concepção, preparação e performance em shows - embora possa não ser motivo de procura - provavelmente é motivo de permanência de muitos alunos.

Também parece ser interessante a discussão sobre a nomenclatura das escolas de música. As autoras (CUNHA, 2009, 2011; SILVA, 1995, 1996) - apesar de reconhecerem que esses espaços são heterogêneos e que, às vezes, um único conceito, como escola livre de música, abarque modelos diferentes de educação musical - parecem não centralizar essa discussão. Tem-se aí um campo empírico de pesquisa interessante na medida em que novas tipologias podem ser criadas para melhor tentar compreender este objeto de estudo, cujo fascínio científico se constitui justamente em sua aparente heterogeneidade.

A produção acadêmica tem como uma de suas funções produzir reflexões e incitar debates. Ampliando-se a compreensão dos espaços de atuação do professor de música, incentiva-se o fortalecimento de sua valorização enquanto categoria profissional. Neste sentido, as escolas de música, apesar de sua importância enquanto nicho de trabalho, ainda foram muito pouco abordadas na literatura da educação musical no Brasil.

Referências:

BELLOCHIO, Claudia R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

CARNEIRO, Ítalan. Escolas livres de música da cidade de João Pessoa: construção de um perfil. In: *XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, São Paulo, 2014. Anais... São Paulo: 2014.

SABEDOT, Rodrigo. Escolas de música: uma revisão de literatura. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.31-45, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



CHIARELI, Ligia K. M.; SIEBERT, Emanuele C. A educação musical em uma escola de música livre.In: *IX Congresso Nacional de Educação* (EDUCERE), 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: 2009. p. 3004-3012.

CUNHA, Elisa. Compreender a escola de música como instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS. 2011. 244 f. *Tese* (Doutorado) – Curso de pós-graduação em Música, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CUNHA, Elisa. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 26, jul-dez. 2011, p. 70-78

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

FIALHO, Vania Malagutti. Ser professor de música em projetos sociais: aspectos da formação e da atuação. In: *Música, educação e projetos sociais***.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 123-136.

GOSS, Luciana. A formação do professor para a escola livre de música. *Dissertação* (mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

GOMES, Solange Maranho. A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. 2016. 241 f. *Tese* (Doutorado) – Curso de pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLLER, Silva. H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Org.). *Manual de Produção Científica***.** Porto Alegre: Penso, 2014. p. 39-54.

NO TOM. Pesquisa 2017**.** 2017. *Revista digital*. Disponível em: <http://www.escolasdemusica.com.br/_revista-NoTom/>. Acesso em: 7 fev. 2018.

PAULA, Alex de. Que conhecimentos são necessários para atuar como professor em escolas livres de música: um estudo em duas escolas de Governador Valadares/MG. *Trabalho de Conclusão de Curso* – Licenciatura em Música da Universidade de Brasília. Ipatinga, 2014.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico. *Cadernos do Colóquio*, n. 4, 2001, p. 98-108.



REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*, n.7, set. 2002, p. 59-67.

SILVA, Walênia Marília. Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música. 1995. 152 f. *Dissertação* (Mestrado) – Curso de pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

SILVA, Walênia Marília. *Escola de música alternativa*: sua dinâmica e seus alunos. *Revista da ABEM*, n.3, 1996, p. 51-64.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM,* n. 33, jul-dez. 2014, p.109-120.

VIEIRA, Alexandre. Professores de Violão e seus Modos de Ser e Agir na Profissão**:** Um Estudo sobre Culturas Profissionais no Campo da Música. 2009. 179 f. *Dissertação* (Mestrado) – Curso de pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.