



Etnopedagogia no ensino em grupo de instrumentos musicais

Ethno-Pedagogy inside music instruments teaching groups

Ana Roseli Paes dos Santos, Wilson Rogério dos Santos
Universidade Federal do Tocantins

Resumo

O estudo em desenvolvimento na Universidade Federal do Tocantins, ligado ao Gabinete de Investigação em Educação Musical, está alinhado à urgência de se pensar sobre o melhor processo de ensino musical, para as escolas públicas regulares, especialmente as escolas campesinas. O desafio do momento é compreender e saber como se articular num sistema de relações socioculturais, pluriétnicas e multiculturais cada vez mais complexas. Desta forma, procurou-se averiguar as possíveis implicações teóricas da etnopedagogia no ensino da música e a possibilidade da transcrição de processos nativos de ensino e aprendizagem por meio de uma etnografia musical.

Palavras chave: educação musical, educação de campo, etnopedagogia, ensino em grupo de instrumentos musicais.

Abstract

The study currently being developed at the Tocantins Federal University/BR, connected to the Musical's Education Cabinet of Investigation, is aligned to the thinking urgency of music teaching process in regular public schools, especially country schools. The challenge is to comprehend how one acts in "an each time more complex" sociocultural, multiethnic and multicultural set of relations. Therefore, it was investigated the possible implications of ethno-pedagogy in music teaching and the possibility of native process "teaching and learning" transcription through a musical ethnography.

Keywords: musical education, country education, ethno-pedagogy, musical instrument group teaching.

Introdução

Embora, em outros países, a discussão em torno da educação musical não esteja mais centrada na importância e nos benefícios do ensino da música para o desenvolvimento cognitivo, criativo, estético, artístico, vocativo e de sua premente necessidade nos currículos do sistema educativo, no Brasil ainda vivemos uma situação de inconstância e desmérito em relação a essa disciplina. Especialmente, a oferta de uma educação musical de qualidade no ensino básico das escolas públicas regulares, consequência da falta de prioridade e comprometimento de políticas públicas para uma educação integral como forma de emancipação e direito de todos os cidadãos.

Em estudo recente (Santos, 2014), apontamos não apenas a possibilidade, mas a necessidade de uma educação musical, sobretudo do ensino de instrumentos

musicais diversificados, como forma de musicalizar na escola pública regular que, constitui, de fato, a porta mais larga e mais consistente para a democratização sistemática da aprendizagem musical. Entre os pontos evidenciados no estudo, salientamos o ensino em grupo, como uma metodologia enquadrada numa perspectiva humanística, motivadora, que valoriza a identidade social e cultural, contribuindo para uma aprendizagem eficiente da música. Observamos que o contexto social do grupo favorece o multiculturalismo emancipatório, fazendo uso de estilos eruditos, populares, étnicos e folclóricos. Sublinhamos, também, que essa prática pode representar uma mais-valia do ponto de vista econômico na contratação de professores especializados para as escolas regulares, pois um professor pode, satisfatoriamente, atender um grupo maior de alunos. Apresentamos o ensino em grupo como uma das possíveis alternativas, certificando-nos de que esse sistema pode contribuir para romper com as práticas tradicionalistas de ensino da música, sempre vinculadas à ideia do dom e da perpetuação cultural das classes dominantes.

Apostávamos na Lei n.º 11.769/08 (Brasil, 2008), que trata sobre o ensino da música nas escolas regulares. Vimos acontecer nos estados, em diversos municípios, a aquisição de um instrumental para as escolas regulares (violões, flautas doces, instrumentos de fanfarra), bem como a aquisição de livros (via Ministério da Educação) para as bibliotecas escolares sobre a música, o ensino da música, a história da música e propostas pedagógico-musicais. Entretanto, pouco desse material vem sendo utilizado nas escolas. Este fato se dá pela falta de professores habilitados nas inúmeras escolas públicas do país. É a partir dessa problemática e alinhado à urgência de se pensar sobre o melhor processo de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais, para as escolas regulares e para a educação superior (formação de educadores musicais), especialmente as escolas do meio rural, que investigamos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da música. Entendemos que o mais urgente de todos os desafios educacionais é compreender e saber como se articular num sistema de relações socioculturais, pluriétnicas e multiculturais cada vez mais complexas, com os mais variados saberes. Impondo-nos vários desafios enquanto formadores de futuros docentes especializados para o ensino de música.

No Gabinete de Investigação em Educação Musical (GIEM) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), um grupo de pesquisadores vêm estudando processos de ensino de música para as escolas públicas campestres, subsídios pedagógicos para a formação de educadores musicais e a viabilidade de transcrever práticas nativas de ensino e de aprendizagem instrumental. Vincamos fortemente a nossa concepção de as escolas do campo não serem marginalizadas, no sentido de viverem à margem do sistema educativo, e por isso mesmo não pensamos em uma educação musical diferenciada para esta ou para aquela escola; pensamos, sim, em propostas pedagógicas que estejam ligadas a contextos diversificados, sobretudo propostas de ensino musical de qualidade e acessíveis para todos.

Assim, estudamos a possibilidade e aplicabilidade dos processos etnopedagógicos, praticados, em atividades musicais não escolares, por grupos populares integrados às comunidades rurais, quilombolas e tradicionais do sudeste tocaninense. Perspectivamos enriquecer as práticas pedagógicas transcrevendo esses processos naturais de ensino e de aprendizagem musical em projetos de educação musical, no ensino instrumental e na formação de professores especialistas.

Educação musical nas escolas campestres

A escola campestre, comumente, parece não fazer parte do sistema educativo. Por um lado, quase esquecida pelas políticas públicas e por outro, porque de certa forma ela rompe o velho paradigma (fabril, tecnocrata), ruptura paradigmática no sentido que Khun (2006) atribuiu à essa expressão. Assim, cria-se localmente um contexto de aprendizagem que contraria os pressupostos essenciais desse paradigma, vista sob a ótica urbana e determinada pelo capitalismo. Desta forma, as políticas educacionais para o campo tendem a ser organizadas numa perspectiva que se distancia da realidade e da diversidade cultural, social e econômica existente na zona rural. No entanto, em 1996, vislumbra-se um cenário diferente para as escolas brasileiras do campo quando a Lei n.º 9.394 garante à elas o respeito e a consideração à diversidade do povo campestre, assegurando que as experiências ligadas à vida, ao trato com a terra e as atividades ligadas ao trabalho podem ser instrumentos de formação com base nos valores culturais e na sociabilidade. Embora, nem sempre, o que reza a lei de fato aconteça, este é um marco, sem dúvida, importante dentro da legislação educacional (Brasil, 1996) que disciplinou uma escola para a zona rural quando recomenda que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Isto evidencia a necessidade de compreendermos as formas de organização econômica, social e cultural do campestre, bem como das expressões da cultura, tais como relações de sociabilidade entre vizinhos, parentes e amigos, as festas que marcam o calendário agrícola, as danças, as músicas, as expressões da religiosidade e o conhecimento produzido dessas diversas situações, para considerarmos então, nesse contexto rural, a escola campestre como um terreno potencialmente fértil e emergencial de práticas educativas que nos auxiliem a repensar criticamente uma educação para o campo.

Para a educação do campo, a escola do meio rural não é um modelo arcaico e marginal em relação ao urbano, mas sim uma expectativa de futuro. Por este viés é que visualizamos um conjunto de valores da cultura musical e tradicional (sússia, folias, reisados, tambor, catira, curraleira, etc.) das comunidades rurais, negras e quilombolas do sudeste tocaninense que lhes são intrínsecos e muitas vezes invisíveis, para a realização de projetos pedagógicos que evidenciem o mundo rural, pois, na maior parte das vezes, a educação rural só é evocada para demonstrar os constrangimentos que pesam sobre ela. Contudo, esses constrangimentos podem ser transformados em pontos de apoio para a produção de novas práticas pedagógicas, sobretudo na área da educação musical. É possível encontrarmos no meio rural práticas educativas nativas que, jogando com a resistência, afirmam a vitalidade da produção e da comunicação de saberes próprios desses contextos, que são significativos e sustentam capacidades emancipatórias para as crianças que vivem no campo.

Desenvolvem-se, portanto, nesse espaço concreto novas culturas escolares, diferentemente da matriz comum que unifica todas as escolas. Elas recebem os moldes das secretarias de educação; entretanto, esses parâmetros, na maior parte das vezes, não fazem sentido nem para quem leciona nem para quem aprende no campo. É bom que se diga que não estamos afirmando aqui que o ensino nas escolas do campo deve ter qualidade inferior frente às escolas urbanas. O que acreditamos é que o enfoque pedagógico poderá ser diferente. Assim, a utilização das canções e das músicas tradicionais de comunidades rurais, comunidades quilombolas na iniciação musical, pode ter mais sentido e identificação para os alunos campestres, mas isto não exclui, em hipótese alguma, ampliar os horizontes aprendendo e apreciando todos os estilos e gêneros musicais, satisfatoriamente justificáveis pelo multiculturalismo, pela multidiversidade dos quais nos fala David Elliott (1995).

Embora a música esteja presente no dia a dia da escola, ela não é apresentada como uma disciplina do currículo, mas apenas como uma ferramenta que se presta a auxiliar muitas atividades; desde os festejos escolares até a hora do lanche. Desse modo, ela passa a ser vista como um facilitador da aprendizagem de outras disciplinas. Isto nos força a repensar um modelo de educação musical que se distancie dessas práticas, centrando-o no desenvolvimento de processos criativos que potencializem no aluno a sua capacidade de apreender o mundo que o cerca, capaz de sensibilizá-lo para a importância da sua identidade cultural. Nesse sentido, a

educação musical torna-se uma área privilegiada por perspectivar a afirmação da singularidade, articulando imaginação, razão e emoção. Sobretudo se houver a utilização de um programa cujos conteúdos sejam suficientes para uma boa capacitação, e um tipo de ensino musical que esteja contextualizado com a prática.

Outro flanco que necessita de muita atenção é a formação de professores especializados, e a capacitação para os professores generalistas, não há volta a dar, é necessário habilitar, também os professores generalistas visto o grande número de escolas no país. Consideramos que este aspecto carece de soluções, e uma resolução possível para tais questões passa por várias iniciativas, as quais vão desde o cuidado de repensar o tipo de cidadão que queremos formar em nossas escolas, o tipo de formação que queremos oferecer, passando pela discussão de conteúdos, até chegar à preocupação dos professores com a escolha adequada de estratégias, e de uma filosofia de educação musical. Nesse sentido, mais uma vez, aproximamos nossa discussão à filosofia praxial, de Elliott (1995). Sua proposta é deliberadamente organizada para envolver os alunos em ações musicais reais, pois o autor entende que a maneira mais razoável e eficaz para desenvolver a musicalidade de todos os estudantes de música é a de estruturar situações de ensino como modelos criteriosos de genuínas práticas musicais. Esta filosofia de base da educação musical propõe uma formação centrada no fazer musical prático, em que o aluno pode expressar sua cultura, sua identidade musical e ampliar seu leque de conhecimento. Todos estes preceitos são evidenciados na prática de ensino e aprendizagem em grupo e, por isso, entendemos que experiências pedagógicas musicais coletivas podem representar uma mais valia para as escolas do campo.

Ensino instrumental em grupo: possibilidades para a educação musical

Nos últimos anos, observamos em vários países estudos sobre o ensino em grupo de instrumentos musicais e sobre as possibilidades de alfabetização musical ou musicalização por meio dele. Observamos que os objetivos desses estudos visam buscar soluções para as reais dificuldades orçamentárias das instituições de ensino público que, por vários fatores, são impedidas de oferecer o ensino de uma gama diversificada de instrumentos musicais. No entanto, observamos, também, que são poucos os estudos que tratam do modo como os fundamentos teórico-pedagógicos dessa forma de ensino são postos em prática. É possível que um dos grandes problemas do ensino em grupo, que o impossibilita de realmente ter um maior alcance no ensino formal, tanto no ensino genérico quanto no especializado, seja uma questão epistemológica, isto é, os fundamentos que servem de sustentação a sua prática. É possível que se acredite que as vantagens são apenas financeiras. Mas, preferimos acreditar que as vantagens estão no princípio unificador do conhecimento em torno do ser humano, valorizando seu meio, seu cotidiano, sua singularidade, vivenciando, assim, uma forma democrática de experienciar a música, fazendo música.

Na base dessa prática estão conceitos como a inter-relação, a interdependência, a interação social, a motivação, a cooperação, a modelagem, a aprendizagem e a autonomia. Assim, o ensino em grupo pode ser definido como uma metodologia específica (ou seja, uma prática para o ensino e aprendizagem inicial da execução de um instrumento e dos conhecimentos da linguagem musical realizada em conjunto), em que todos os participantes envolvidos aprendem uns com os outros e com o professor. Portanto, esta metodologia tem como requisito a participação de todos os educandos ao mesmo tempo, aprendendo e desenvolvendo uma técnica e um conhecimento para tocar um instrumento. Portanto, numa aula em grupo, 100% dos alunos devem estar ativos, envolvidos, de uma forma ou de outra, em 100% do tempo da aula.

Desta forma, podemos dizer que o ensino em grupo de instrumentos musicais é uma metodologia pedagógica, cuja orientação é partilhada por um professor e por um conjunto de indivíduos que constroem, ao mesmo tempo, o conhecimento de conceitos, de conteúdos e de técnicas necessárias para a execução de um instrumento e da linguagem musical. Nessa metodologia encontramos os fundamentos que estão na base do construtivismo, tais como: a interação social; a interdependência; a inter-relação plural; a interação cognitiva com diferentes pontos de vista e dificuldades; a forte motivação; a cooperação; o senso moral do respeito às diferenças; a modelagem na aprendizagem e, por fim, um fazer musical concreto por meio da experiência prática.

O professor nessa prática de ensino, tem o papel de agregador, organizador, orientador do processo de construção do saber musical.

No contexto de uma possível musicalização, a situação de aprendizagem é diversificada pelas respostas apresentadas pelo grupo, uma vez que as oportunidades se igualam, porque a aula em situação de conjunto é dirigida ao aluno comum, desconstruindo a ideia de que para estudar música é preciso ter um dom especial. Consequentemente, desperta no aluno o sentimento de fazer parte e de pertencer a um grupo, no qual ele pode se expressar, externar suas dificuldades e mostrar suas habilidades. Essa forma de aprender em conjunto proporciona ainda um ambiente favorável para que os alunos se sintam mais seguros para exprimir as suas capacidades, as suas ideias e as suas observações criativas. Os alunos tímidos não são expostos, o que ajuda no fortalecimento da autoconfiança, porque a situação de grupo previne a sobrecarga de estresse sobre um único aluno. Há melhoria significativa em diversos aspectos da aprendizagem, como a rapidez na aquisição de conhecimento musical e, por isso, desperta-lhe a vontade de participar de orquestras, bandas e conjuntos musicais. Consequentemente, a esse processo de integração, observa-se que ocorre um baixo nível das taxas de evasão escolar. Especialmente porque esse aprendizado acontece num contexto social em que os alunos são o centro do processo educativo, um espaço permeado pela participação e pela cooperação de todos do grupo. Aprendem não somente com o professor, mas sobretudo aprendem com os seus pares, ouvindo, observando, imitando, participando e discutindo. O

grupo torna-se uma fonte de referência face à qual o aluno é capaz de se comparar, de mensurar e avaliar o seu próprio desenvolvimento musical, instrumental, bem como as suas atitudes. A cooperação e a motivação são os potencializadores desta prática, pois por meio dela o aluno aprende a refletir sobre seu estudo, a identificar suas dificuldades e a chegar, por via cognitiva, às resoluções dos problemas; resoluções que, *a posteriori*, serão partilhadas com os colegas, como um compromisso social e também musical. Dessa forma, e tendo em conta todas estas perspectivas, caracterizamos o grupo como um espaço de criação em que estão em evidencia aspectos técnicos, socioafetivos, cognitivos, artísticos e estéticos.

Assim, podemos dizer que esse processo pedagógico contempla todas as possibilidades de uma eficiente educação musical para as escolas regulares, podendo proporcionar: a) a formação musical inicial dos conceitos e dos conteúdos musicais; b) a formação inicial da técnica instrumental; c) uma educação musical humanística, através do processo permanente de construção individual e coletiva; d) a democratização do acesso ao estudo de um instrumento musical e a educação musical de um modo geral; e) a orientação vocacional e o encaminhamento para o ensino especializado e eventual profissionalização; f) e uma experiência musical como paradigma de experiência humana. Uma prática de ensino, portanto, que cultiva no aluno um conhecimento nem tão academicista nem tão informal, mas na medida suficiente para promover a autonomia e um bom conhecimento musical no nível inicial de formação despertando-o vocacionalmente e sensibilizando-o por meio de uma experiência artística.

Etnopedagogia: ramo integrativo do saber pedagógico

A Etnopedagogia pode ser considerada um ramo recente na área da educação e especialmente do conhecimento científico-pedagógico. Conceitualmente, a etnopedagogia forma uma teia epistemológica complexa (D'Ambrosio, 1990), da qual fazem parte os conceitos de transmissão, de saberes, de natureza, de interações, de organizações, de transformações, de cooperação, de sociedade, de cultura, de complexidade. Uma área que estuda e procura entender os processos de geração e transmissão de conhecimentos, por meio das vivências de aprendizagem, das experiências vividas e dos saberes culturais dos membros de uma comunidade, que interagem no tempo e no espaço, com o propósito de utilizar esses conhecimentos naturais para o benefício do próprio grupo, para a manutenção de seus valores, de práticas culturais, sociais, religiosas, profissionais (Dovigo, 2002).

A maioria das culturas tem seus artesões especializados, seus contadores de histórias, seus sacerdotes, seus iniciadores, seus curandeiros, seus sábios, seus músicos e os seus pedagogos. Cada vez que uma dessas pessoas coloca em prática processos que permitam ao outro progredir na sua relação com um saber-fazer, nós podemos falar sobre uma pedagogia. Quando isso acontece de uma forma prática, sem teorização, e no contexto da necessidade, permanecendo

o fato de que os conhecimentos tradicionais foram passados naturalmente com eficiência de uma geração a outra, de modo que se mantenham os seus repositórios da memória coletiva, lança-se a base de uma abordagem etnopedagógica.

Assim, podemos dizer que o conhecimento e a *práxis* etnopedagógica atendem às necessidades da vida, e que são naturalmente adquiridos e perfeitamente contextualizados. No entanto, o fato de essas formas naturais e tradicionais de ensino e de aprendizagem deixarem a impressão de não estarem alicerçadas por fundamentos teóricos, pode levá-las a um déficit de credibilidade. Então, quando um grupo de populares se reúne para tocar e cantar, uns imitando os outros, improvisando e desafiando, para a maioria das pessoas pode parecer um mero passatempo e não uma prática pedagógica; mas, para a etnopedagogia, este é um processo de aprendizagem que podemos chamar de educação espontânea.

Inferimos, então, que a etnopedagogia está interessada em situações de ensino e de aprendizagem não formais, de cunho prático e tradicional, que apoiam e transmitem conhecimentos enraizados em determinadas culturas e contextos. Dessa maneira, a etnopedagogia é fundamentada, construída e enriquecida por práticas culturais de ensino e de aprendizagem de diversas tradições, que se concretizam via *práxis*, na *retransmissão*.

É bom que se diga que “tradição” é aqui entendida como o limite entre o sujeito e o legado que ele recebe. Manifestações remanescentes de uma sabedoria dinâmica que passa a fazer parte do próprio sujeito. Tudo o que vivenciamos está de certa forma vivo em nós mesmo e se manifesta sem que percebamos, porque o passado se atualiza quando as experiências internalizadas se manifestam. Por isso, a tradição age como um núcleo simbólico que expressa um tipo de sentimento que aflora quando ela é relida, manipulada, e que se traduz na ideia de relações intensas de espírito comunitário, completamente às avessas do nosso individualismo contemporâneo. A tradição tem, então, uma dimensão conservadora, onde o presente repete o passado não necessariamente igual, mas passível de alguma mutação.

Se observarmos os povos tradicionais, veremos que as crianças e os jovens participam de diversas atividades que requerem variadas técnicas (rituais, caça, coleta, plantio, etc.). Eles vivem, experienciam, observam, imitam, aprendem e, mais tarde, eles *retransmitem* esses conhecimentos seculares. Isso parece tão natural que eles, muitas vezes, aparentam nem saber que estão assimilando os valores e os conhecimentos culturais ancestrais de grande importância. Os povos tradicionais têm, certamente, muito a nos ensinar, o conhecimento tradicional é uma arte recoberta de valores, é um arquivo vivo de intenções e repositório de memória.

Etnopedagogia musical como praxis e para a praxis

Quando pensamos em processos etnopedagógicos musicais, não nos importamos apenas com o que o sujeito sabe sobre determinada música, interessa-nos saber como ele aprendeu e como o ensinaram. Como trazer estes processos para as nossas experiências

pedagógicas formais. Seria presunçoso pensar que, numa perspectiva pedagógica, as sociedades tradicionais nada têm para nos trazer porque paradoxalmente damos a elas créditos por uma série de situações de domínio técnico. Isto é, admiramos sua destreza na execução instrumental, estudamos as suas músicas, analisamos as suas práticas sociais, a confecção dos seus instrumentos, estudamos os vários aspectos da sua cultura, no entanto, pouco pensamos na complexidade dos saberes que estão aí envolvidos. Dessa forma, torna-se cada vez mais evidente que os sujeitos das sociedades tradicionais integrados às comunidades camponesas: quilombolas, sertanejos, ribeirinhos, indígenas, etc., trazem consigo um legado, um conhecimento experienciado, uma série de situações, de processos, de *práxis*, de relações educativas, num ambiente natural, social, cultural e imaginário, suficientes para elevá-los a um nível de habilidades que admiramos e que, na maior parte das vezes, ceticamente, não aceitamos como processos pedagógicos por não serem referenciados a uma instituição. Assim, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais de aprendizagem e de ensino pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas.

A propósito de conclusão

As diversas linguagens artísticas devem ser componentes essenciais da educação oferecida nas escolas públicas, urbanas e rurais. Todos devem ter direito ao acesso à educação musical e não apenas os que possuem capacidade econômica para desfrutar de um ensino paralelo ou ainda “um dom”. Os educadores musicais, desde a sua formação, são frequentemente confrontados com a necessidade de justificar a existência da sua disciplina. Na maior parte das vezes, esta justificativa é feita com argumentos de caráter interdisciplinar: bom desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas, como coordenação, conceito de espaço e tempo, lógica, memória, dentre outras.

Sem retirar o valor destes argumentos, que são vitalmente importantes na formação humana, reiteramos que não deveria haver uma necessidade de justificar a educação musical, assim como não há necessidade de justificar a Educação. Portanto, faz sentido aprender música, assim como faz sentido aprender a matemática, a língua materna, a história, etc.

No entanto, vemos os currículos se tornarem cada vez mais pragmáticos e políticos. A educação musical, deve ser um contraponto a essa tendência mercadológica, promovendo uma formação que naturalmente desenvolva os diferentes tipos de inteligência de cada sujeito; a capacidade de pensamento e a ação crítica; a educação do sentimento e da sensibilidade; a compreensão das diferentes culturas e a exploração dos valores sociais e culturais.

Portanto, a educação musical revela-se de importância fulcral na transformação das mentalidades e na construção de futuras gerações mais críticas, sensíveis e criativas. A música, ao longo do tempo, foi sempre influenciada pelo meio social. Ao realizar estudos

musicais e investigar as manifestações culturais da sua região, cada aluno toma consciência de como a sociedade constrói e registra o conhecimento acerca das suas artes, dos seus bens culturais do passado e do presente. É preciso promover o reconhecimento da “pedagogia dos povos”.

Referências

- Brasil. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008 – Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm> Acesso em 15 fev. 2016.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 15 jun. 2017.
- D'Ambrosio U. (1990). Etnomatemática: arte outécnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática.
- Dovigo, F. (2002). Etnopedagogia. Milão (IT): F. Angeli.
- Elliott, D.J. (1995). Music Matters: a new philosophy of music education. New York: Oxford University,.
- Kuhn, T.S. (2006) A estrutura das revoluções científicas. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9.ed. São Paulo: Perspectiva.
- Santos, A.R.P. (2014). O ensino em grupo de instrumentos musicais: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil. (Tese) Doutorado em Estudos da Criança. Especialização em Educação Musical, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga (PT).