



2257 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 19 - Educação e Arte

A MÚSICA E AS DISPUTAS POR STATUS ENTRE AS DISCIPLINAS NO CURRÍCULO ESCOLAR
Iuri Correa Soares - PPGEDU/UFRGS

RESUMO

O artigo propõe um modo de análise das disputas por status entre as disciplinas no currículo escolar, com foco na aula de música, a partir da utilização da noção de campo de Pierre Bourdieu. Trata-se de um texto teórico no qual status é definido como um conceito sociológico, enquanto dois princípios que caracterizam um campo – autonomia e ação objetivada dos agentes – são tomados para analisar o currículo enquanto campo simbólico e os professores, diretores e equipe pedagógica como agentes das lutas por poder que ocorrem neste campo.

A MÚSICA E AS DISPUTAS POR STATUS ENTRE AS DISCIPLINAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

RESUMO

O artigo propõe um modo de análise das disputas por status entre as disciplinas no currículo escolar, com foco na aula de música, a partir da utilização da noção de campo de Pierre Bourdieu. Trata-se de um texto teórico no qual status é definido como um conceito sociológico, enquanto dois princípios que caracterizam um campo – autonomia e ação objetivada dos agentes – são tomados para analisar o currículo enquanto campo simbólico e os professores, diretores e equipe pedagógica como agentes das lutas por poder que ocorrem neste campo.

Palavras-chave: música na escola, currículo, status, disciplina escolar

Introdução

A construção e a prática do currículo escolar são processos dinâmicos, sujeitos a disputas constantes por espaço, legitimação, valorização e importância, como têm demonstrado teóricos do currículo (ver, por exemplo, MOREIRA e CANDAU, 2003; APPLE, 2006). Em grande parte das instituições de educação básica no Brasil, as disciplinas escolares fazem parte da estrutura curricular e são o modo pelo qual o conhecimento é organizado e agrupado para ser ensinado aos alunos.

Tradicionalmente, porém, as diferentes disciplinas não ocupam igual posição no currículo escolar e a aula de Música não está entre aquelas de status mais elevado. A literatura em educação musical tem demonstrado que, de fato, há pouca valorização da música como conhecimento na escola, tanto no Brasil (FIGUEIREDO, 2013; SOUZA, HENTSCHKE, *et al.*, 2002; HENTSCHKE, 2013) quanto em outros países (JANK, 2009; COX e STEVENS, 2010; MCCARTHY, 2012). Há, portanto, a percepção de que educadores musicais e aqueles engajados na educação musical clamam para que seja conferida à música maior importância na escola.

No Brasil, tal clamor orientou uma importante ação levada a termo pelo movimento denominado “Quero educação musical na escola” (PEREIRA, 2010), que culminou com a aprovação da Lei Federal 11.769, em 2008, cujo texto tornou o ensino de música obrigatório no país – lei recentemente revogada. No entanto, à parte essa movimentação no contexto legislativo pela busca da presença da aula de música na educação brasileira, o desejo de que ela seja mais valorizada joga luz sobre um movimento que ocorre no âmbito do currículo escolar entre as matérias que fazem parte dele: a disputa por valorização e importância entre as disciplinas.

Ainda que a educação musical esteja ausente em muitas escolas do país, é importante levar em conta que, em alguma medida, ela está presente no cenário da educação básica. E, uma vez parte do currículo escolar, ela afeta e é afetada pela dinâmica de disputas simbólicas que ocorrem neste espaço. Isto significa dizer que, a todo o momento, a aula de música, como disciplina de menor prestígio, estará buscando incrementar seu valor, sua importância na escola, o que certamente não será exclusivo dessa disciplina. Além da música, outras disciplinas menos valorizadas também estarão constantemente em busca de maior reconhecimento enquanto, ao mesmo tempo, as matérias que têm sua valorização mais ou menos consolidada procurarão garantir e, quem sabe até, aumentar seu grau de importância. É este movimento que procurarei examinar no decorrer deste texto.

Status de uma disciplina escolar

A noção de importância, prestígio ou valor atribuído a uma disciplina escolar será sintetizada pelo termo status. De acordo com Ollivier (2009), este termo tem sido utilizado na sociologia combinando dois diferentes aspectos. O primeiro deles é o uso de status para se referir “à estima ou desprezo, deferência ou depreciação concedida a indivíduos ou grupos percebidos como superiores ou inferiores” (OLLIVIER, 2009, p. 42). Nessa acepção, status representa a avaliação que as pessoas fazem umas das outras conferindo a elas maior ou menor prestígio, maior ou menor status.

No segundo aspecto, “status pode se referir também a posições na estrutura social, de um modo completamente independente de avaliações individuais de superioridade ou inferioridade.” (OLLIVIER, 2009, p. 42). Aqui, esse escalonamento de posições se define basicamente pelas

condições econômicas e não guarda relação direta com prestígio. Quanto mais recurso econômico o indivíduo ou grupo social possuir mais no topo será sua posição nesta escala.

Ainda a partir de Ollivier, “*status* como avaliações de superioridade e inferioridade e *status* como posições sociais estiveram frequentemente ligados na sociologia clássica” (2009, p. 42), mesmo sendo aspectos tão diferentes entre si. Assim, ainda que este conceito tenha sido utilizado na análise social a partir dos indivíduos ou grupos sociais, tomo essa ideia para a esfera da educação a fim de observar como ocorre a relação entre as disciplinas na escola por considerar que ela se materializa a partir da relação entre os sujeitos no espaço escolar.

O primeiro aspecto apontado do conceito de status parece ser claramente identificável na relação entre as disciplinas. Substituindo as palavras necessárias para adaptar do texto original, é possível considerar que o status de uma disciplina escolar se refere à estima ou desprezo, deferência ou depreciação concedida às disciplinas escolares percebidas como superiores ou inferiores. Esta avaliação de prestígio é realizada pelos indivíduos no âmbito da escola.

O desdobramento que se dá a partir daí é a materialização deste prestígio. Meu argumento é de que o status se objetiva pela valoração simbólica atribuída a determinadas características das disciplinas que são reconhecidas como legítimas de serem valoradas. Assim, o valor simbólico de cada disciplina escolar será ampliado ou retraído na medida em que for atribuído maior ou menor prestígio a determinados atributos daquela disciplina.

Uma das motivações para a campanha “Eu quero música na escola” lutar pela obrigatoriedade do ensino de música no país foi a busca pela valorização da aula de música na educação brasileira. A presença de uma disciplina no currículo escolar era evidentemente vista como sinal de prestígio e, por isso, garantir que a música fosse matéria escolar, ainda que por força de lei, traria maior valor para essa forma de arte enquanto disciplina na escola. Atributos como este, uma vez legitimados como sinais de prestígio, serão chamados de indicadores de status de uma disciplina escolar.

O segundo aspecto também é observável nas disputas entre as matérias no currículo. Os conhecimentos humanos representados pelas disciplinas escolares possuem um status no sentido de posição na estrutura social, independente de avaliações individuais e coletivas. Esse status, porém, não se relaciona apenas e diretamente com a questão econômica, uma vez que a matéria escolar não é um agente social em si. Ele aponta para o fato de que, na estrutura macrossocial, os conhecimentos escolares possuem certa posição graduada que depende de fatores econômicos – qual o grau de sucesso financeiro que a obtenção daquele conhecimento pode proporcionar ao aluno no futuro, por exemplo – mas também de fatores simbólicos, como qual o grau de prestígio que a sociedade, no seu aspecto macro, confere àquele conhecimento.

Se para fins de exposição essas dois aspectos do status podem ser separados, na realidade social eles se apresentam em um processo de interconexão e influência mútua permanente. O primeiro aspecto se refere mais ao prestígio do indivíduo, o professor da disciplina, enquanto que o segundo aspecto tem relação com o conhecimento presente naquela matéria escolar. Na avaliação que o agente social fará do prestígio de uma disciplina ele possivelmente levará em conta tanto a deferência ou depreciação em relação ao indivíduo que é o professor da matéria quanto a sua percepção da posição macrossocial que o conhecimento ensinado naquela aula possui, fazendo com que haja uma constante inter-relação entre os dois distintos aspectos de status articulados pela sociologia.

O status de uma disciplina escolar é, então, o maior ou menor prestígio a ela atribuído na escola e que a posiciona em um espaço ou posição mais ou menos valorada no currículo escolar. No decorrer deste permanente processo, estarão em jogo o prestígio concedidos aos professores das matérias, bem como a posição que aquele conhecimento ocupa na estrutura macrossocial. Na escola, a atribuição de status se objetiva pelos indicadores de status.

Currículo escolar como campo e os agentes sociais

Currículo escolar, ou apenas currículo, é um termo que tem sido constantemente ressignificado. Desde um sentido mais restrito, como, por exemplo, uma lista de conteúdos conceituais a serem aprendidos pelos alunos, até um significado mais amplo, envolvendo a ideia de currículo oficial, escrito, e o currículo oculto – aquilo que o professor também ensina, mas não está escrito – as acepções são várias.

Sem desconhecer essas e outras abordagens, para o âmbito da análise das disputas por status entre as disciplinas escolares proponho considerar o currículo como um espaço social simbólico, a partir da ideia de campo de Bourdieu:

[P]ara compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo *o campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004, p. 20)

Meu argumento é de que se possa considerar o currículo como uma produção cultural, a partir de Bourdieu. O “conteúdo textual” do currículo seria a sua organização objetiva: quais disciplinas serão ensinadas, que tempo será destinado a cada uma delas, quais são as expectativas educacionais para os alunos, e assim por diante. O “contexto social” seriam os aspectos ligados à macroestrutura social que podem influenciar no conteúdo textual. Como exemplo, podemos considerar a ideia de que as avaliações de larga escala impactam na distribuição de tempo e na organização dos conhecimentos a serem ensinados na escola.

Dessa forma, a partir de Bourdieu, entende-se que não é possível compreender a organização objetiva de um currículo escolar dirigindo o olhar apenas para ela, tampouco buscando uma relação direta entre os aspectos sociais mais amplos e seu conteúdo textual. É preciso captar o que acontece entre esses dois distantes polos. Pensando de acordo com o autor, o “universo intermediário” do currículo encontra-se na escola e é movimentado pelos agentes que o “produzem, reproduzem ou difundem”, majoritariamente os professores.

Nesse contexto de análise, o currículo é considerado esse espaço social chamado por Bourdieu de campo. Para o autor francês, “o campo social consistia de posições ocupadas por agentes sociais (pessoas ou instituições) e aquilo que acontece no campo é, conseqüentemente, limitado.” (THOMSON, 2008, p. 68, tradução minha). Essas posições, no entanto, não são estanques ou permanentes. Ao contrário, estão sempre em disputa e essa disputa é sempre constringida por fatores inerentes ao próprio campo e por influências macrossociais.

Ao considerar o currículo como este campo de disputas simbólicas, um aspecto a ser levado em conta diz respeito aos agentes sociais destas disputas no âmbito da escola. As disciplinas escolares não são elas próprias esses agentes, uma vez que são campos simbólicos representativos no currículo de um campo de conhecimento. Nesse contexto, os professores, diretores e equipe pedagógica exercem o papel de disputar o jogo pelo prestígio entre as matérias escolares. Essencialmente, é pela mão desses agentes sociais que ocorre o processo de

atribuição de status às disciplinas e a sua objetivação no dia-a-dia da escola.

Assim, meu argumento é que as disputas por status na escola ocorrem neste espaço simbólico, no qual professores, direção e equipe pedagógica definem as condições objetivas do currículo, muitas das quais serão indicadores de maior ou menor status em relação às disciplinas.

Currículo por coleção

Ainda que neste texto currículo seja compreendido como um espaço simbólico onde ocorrem as disputas por status entre as disciplinas, a consideração de que ele seja composto por um conjunto de disciplinas representa por si uma opção por determinada condição objetiva de currículo. Essa escolha se embasa na constatação de que, no que tange à organização do conhecimento a ser ensinado na escola, o currículo tem sido estruturado em especialidades – as disciplinas escolares – que ali espelham as divisões existentes entre os conhecimentos nos campos intelectuais onde são produzidos. “[A]pesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção de conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais.” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 40). Ou seja, não se trata de desconsiderar ou desconhecer outras formas de organização curricular, mas de assumir esta como a preponderante nas escolas, ao menos no Brasil.

O currículo, então, tende a se configurar como um agrupamento de especialidades (disciplinas). Bernstein (2003) chamou este tipo de organização de *currículo de coleção*. No currículo de coleção, a fronteira que separa uma disciplina da outra é bastante clara, ainda que possa ser mais ou menos permeável. Isto evidencia uma estrutura organizada em partes não apenas independentes, mas isoladas umas das outras. Este isolamento entre as disciplinas tende também a reproduzir um modo hierárquico de organização escolar (ATKINSON, 1985).

Em geral, as escolas no Brasil trabalham a partir de um currículo de coleção. A partir disso, decorre a discussão proposta por Goodson, segundo a qual “[...] o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a *status*, recursos e território.” (GOODSON, 1995, p. 120, grifos do autor). Apesar de considerar importante a análise dos conflitos em relação a recursos e território, focarei nas disputas pelo status no currículo.

As disputas por status

Em uma escola organizada a partir do princípio de coleção, a hierarquia entre as disciplinas tenderá a ser mais evidente. Porém, uma vez que as disciplinas não se configuram como agentes *per se*, de certo modo elas serão representadas por agentes, os professores. Assim, se no currículo por coleção as fronteiras que separam uma matéria escolar da outra são claramente demarcadas, isso significa dizer que também há fronteiras fortemente demarcadas entre os professores de cada uma das disciplinas. Da mesma forma, se a organização do currículo por coleção favorece uma ideia de hierarquia entre as disciplinas, ela provavelmente se objetivará através da hierarquização entre os professores. Se uma disciplina é mais importante, o professor daquela disciplina também será.

A hierarquização dos professores precisa, então, ser vista como uma manifestação objetiva da hierarquização das disciplinas. No entanto, ela deve ser considerada como algo dinâmico, em movimento, nunca estático. Seguindo com o argumento de que a dinâmica da disputa por status entre as disciplinas no currículo escolar encontra paralelo na noção de campo de Bourdieu, temos o autor francês anunciando que todo o campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças.” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). No que segue, Bourdieu salienta que “[O]s agentes [...] criam o espaço e o espaço só existe (de alguma maneira) pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram.” (BOURDIEU, 2004, p. 23). Assim, é possível entender que o currículo é o campo de forças e de lutas onde os professores travam disputas de poder, enquanto representantes de uma disciplina escolar, e que esse espaço de lutas só existe pelas relações objetivas que ocorrem entre os professores de cada disciplina.

Um exemplo de minha experiência como professor de música em escola pode ser útil para ilustrar as relações objetivas entre os agentes a que Bourdieu se refere. Em uma escola em que trabalhei, ocorria trimestralmente o conselho de classe, reunião entre professores e coordenações pedagógicas para discutir a avaliação dos alunos. Uma de suas tarefas era atribuir um conceito a cada aluno, que expressaria a avaliação dos professores para aquele aluno em termos bastante gerais. Quando havia divergências de opiniões entre os professores, o argumento que prevalecia costumava ser aquele defendido pelos professores de língua portuguesa, matemática ou ciências. No entanto, embora o que acabo de descrever fosse o ordinário, é preciso dizer que houve um bom número de situações em que professores de disciplinas tradicionalmente menos valorizadas contra-argumentaram e fizeram com que sua voz tivesse força maior e conseguisse influenciar mais decisivamente na atribuição dos conceitos aos alunos.

A dinâmica da relação entre os agentes reforça ou contradiz as regras do jogo do espaço social. O que significa dizer que as regras do jogo do espaço social também estão sempre em questão, em disputa. Portanto, se a regra para atribuição de um conceito geral a um aluno no conselho de classe é que a avaliação dos professores de certas disciplinas tem maior peso, a contra-argumentação de outros professores poderá, em dado momento, reescrever essa regra, e não apenas rompe-la temporariamente.

Porém, é importante não romantizar esse processo e dar atenção ao que Bourdieu destaca quando diz que as tomadas de posição e ações dos agentes no espaço social não são totalmente autônomas. As disputas nunca são entre iguais, pois “as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo” (BOURDIEU, 2004, p. 25). Ou seja, considerando que o espaço social currículo tem propriedades similares a de um campo, entende-se o currículo como um lugar onde há tendências e previsibilidades hierárquicas que, para serem revertidas por algum agente, dependem da força deste no espaço social. Nas palavras de Bourdieu, “[O]s campos são os lugares de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento.” (p. 27).

Assim, em uma disputa por status entre as disciplinas – representadas pelos seus professores – aquelas tradicionalmente consideradas mais importantes saem em vantagem e tentarão manter esta probabilidade de estarem em posição vantajosa na disputa. Enquanto isso, aquelas menos importantes lutarão para quebrar ou, de preferência, inverter a lógica da probabilidade a seu favor. Essa “tendência imanente” vem, em parte, da influência que a realidade macrosocial exerce sobre o espaço social. Contudo, como já mencionei, o autor francês acredita que essa relação não é direta. Os próprios agentes estabelecem as regras do jogo do campo, assim que uma das características desse espaço social é a autonomia, mais visivelmente manifestada pela “sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas.” (BOURDIEU, 2004, p. 22).

A partir da análise que Bourdieu propõe, é possível supor que, se a aula de música possui menor status no currículo escolar, de alguma forma os agentes desse espaço social – professores, diretores e equipe pedagógica – construíram essa tendência, não sem luta, não passivamente,

mas exatamente na dinâmica das disputas por poder no currículo escolar. Por outro lado, também se pode supor que, se é grande a probabilidade de baixo status da música no currículo, isso não significa que esta situação não possa sofrer modificações. Em tese, uma escola, ou uma rede de escolas, enquanto espaço social, possui a autonomia para promover esse tipo de transformação, mesmo que determinada condição macrosocial vá na direção contrária.

Se as disputas por status no currículo escolar entre as disciplinas são objetivadas pelos agentes, os professores, e eles não se encontram em posição de igualdade no campo, uma pergunta a ser feita é como esses agentes são colocados ou se colocam nas posições de maior ou menor poder que ocupam. A fim de começar a respondê-la, vale a pena considerar a citação a seguir:

Segue-se que os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, [...] e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, "prestígio" pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 35)

Considerando que as palavras de Bourdieu sobre o campo científico referem-se ao seu pensamento sobre a noção de campo em termos gerais, e buscando compreender o currículo a partir desta noção, é possível avançar um pouco mais na análise da disputa por status entre as disciplinas a partir da citação acima. Dentro do currículo, a primeira forma de poder, aquela ligada à "ocupação de posições importantes" estaria nas mãos dos professores das disciplinas mais tradicionalmente valorizadas, notadamente português (ou a primeira língua do país) e matemática. Eles são os agentes que ocupam esse lugar de poder, ainda que não institucional, mas institucionalizado. Já a segunda forma de poder se refere à pessoa do professor e tem pouca ou nenhuma relação com a matéria que ele ensina. Se um professor possuir alguma característica pela qual mereça reconhecimento ou prestígio por parte de seu grupo de colegas, ou pelo menos dos colegas que ensinam as disciplinas mais valorizadas, ele terá maior poder dentro do grupo, mesmo que sua matéria não tenha alto status.

Assim, examinando novamente o exemplo do conselho de classe, que trouxe de minha experiência pessoal, agora à luz desses dois tipos de poder que Bourdieu nos apresenta, é possível supor que, nas vezes em que algum professor de disciplina de baixo status teve sua voz mais ouvida e sua opinião mais acatada, isso pode ter ocorrido não como um movimento de inversão da lógica da probabilidade. Ou seja, pode ser que, naquele momento, o que ocorria não era um incremento no nível de importância das disciplinas de menor status. Pode ser que o professor tivesse alguma qualidade – por exemplo, uma determinada visão de educação – que, de algum modo, lhe rendia prestígio e admiração por parte de seus colegas das disciplinas de status mais alto e, por isso, sua palavra teve maior poder, maior influência.

Evidentemente, esta é uma proposição teórica passível de ser confirmada ou contestada pela realização de um trabalho empírico. Ainda assim, parece razoável considerar que a utilização do ferramental teórico da sociologia da educação para analisar a dinâmica do status das disciplinas no currículo escolar é uma opção útil e que pode proporcionar avanços no entendimento destas disputas, especialmente no que diz respeito ao incremento do status da aula de música.

Conclusão

Neste artigo, propus um modo de análise das disputas por status entre as disciplinas do currículo escolar a partir das duas dimensões clássicas do conceito de status utilizadas nos estudos sociológicos, e da teoria da sociologia da educação, particularmente a noção de campo de Bourdieu. Com isso, caracterizei os professores, diretores e equipe pedagógica como os agentes sociais que travam essa disputa, influenciados pelo contexto macrosocial.

Procurei demonstrar que, para ir além do diagnóstico de que a aula de música não é valorizada na escola, é fundamental encontrar dentro deste processo social as fissuras que podem permitir uma ação efetiva capaz de provocar modificações.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ATKINSON, P. **Language, structure and reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein**. London: Methuen, 1985.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: towards a theory of educational transmission**. London: Routledge, 2003.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

COX, G.; STEVENS, R. (Eds.). **The origins and foundations of music education** London: Continuum, 2010.

FIGUEIREDO, S. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan./jun. 2013.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HENTSCHKE, L. Global policies and local needs of music education in Brazil **Arts Education Policy Review**, p. 119-125, jul 2013.

JANK, W. Moving in a Field of Conflicting Forces: Problems of Music Education Policy in Germany **Arts Education Policy Review**, v. 10, n. 4, p. 14-21, Summer 2009.

MCCARTHY, M. International perspectives. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. **The Oxford handbook of music education** New York: Oxford, v. 1, 2012. Cap. 1.3, p. 40-62.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai./jun./jul./ago 2003.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (.) **Currículo**,

cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

OLLIVIER, M. Status em sociedades pós-modernas: a renovação de um conceito. **Lua Nova**, São Paulo, v. 77, p. 41-71, 2009.

SOUZA, J. et al. **O que faz a música na escola?:** concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

THOMSON, P. Field. In: GRENFELL, M. E. **Pierre Bourdieu:** key concepts. [S.l.]: Acumen, 2008. p. 67-81.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. **Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008.** 2010. 464f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.