Educação Musical, Mundo do Trabalho
e a Construção de uma Sociedade Democrática
27º CONGRESSO NACIONAL ABEM
Curitiba | 03 a 07 de novembro 2025

Habitus Conservatorial e Consciência Docente: A autoanálise na formação crítica em música

Comunicação

GTE 14 – Formação Docente em Música

Maria Fernanda Lasinho
Universidade Estadual de Campinas
mflasinho@hotmail.com

Silvia Cordeiro Nassif
Universidade Estadual de Campinas
scnassif@unicamp.br

Resumo: Este artigo apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica em andamento financiada pelo CNPq (PIBIC), cujo objetivo principal é analisar como o conceito de musicalização tem sido trabalhado durante o processo de formação de professores de música e de que maneira o *habitus conservatorial* (Pereira, 2012) pode influenciar, interferir ou conflitar em uma prática docente baseada nas pedagogias musicais contemporâneas. A pesquisa adota a metodologia de estudo de caso, com abordagem qualitativa e uso de dados quantitativos, tendo como foco um curso de licenciatura em música. Nesse recorte abordaremos questões relacionadas à permanência de disposições conservatoriais, mesmo em contextos que visam superá-las, diferentes níveis de consciência sobre o *habitus* e a manifestação dessas disposições em diferentes contextos formativos. As conclusões apontam para o fato de que a formação de professores de música demanda um trabalho contínuo de autoanálise e autocrítica, capaz de tensionar as heranças conservatoriais e favorecer a construção de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e alinhada às perspectivas contemporâneas de ensino musical.

Palavras-chave: *Habitus conservatorial*, Autoanálise, Formação Docente.

Reflexões introdutórias e fundamentação teórica

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de iniciação científica em andamento, cujo foco é investigar de que forma o conceito de musicalização tem sido abordado ao longo da formação de professores de música, compreendendo como o *habitus conservatorial*, conforme discutido por Pereira (2012), pode influenciar, interferir ou entrar em conflito com práticas pedagógicas fundamentadas em abordagens contemporâneas da

educação musical. A pesquisa teve origem em uma iniciação científica anterior que, ao analisar o mesmo curso, produziu resultados que revelam contradições e tensões no processo formativo, sinalizando a presença de um *habitus conservatorial* nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos licenciandos.

A fim de sustentar teoricamente esta investigação, foram adotados aportes teóricos baseados no conceito de musicalização de Penna (2008) e no conceito de *habitus* conforme desenvolvido por Bourdieu (2009 *apud* Pereira, 2012) e adaptado à educação musical por Pereira (2012). Como etapa inicial do estudo, procedeu-se a uma revisão de obras e autores que tratam do *habitus conservatorial* e seus efeitos, na qual os textos de Pereira (2012, 2024), Penna (2008, 2024), Queiroz (2017), Bueno e Bueno (2024), além de Pierre Bourdieu (1983, 1987, 2012), foram essenciais para avaliar a presença de "disposições conservatoriais de *habitus*" (Bueno; Bueno, 2024, p. 205) em instituições de ensino superior, assim como na prática docente de professores de música. Posteriormente, foram incorporados outros textos e autores que tratam da questão em foco neste artigo, como Nassif (2021), Lourenço, Miranda e Sabino (2024), Souza e Silvestre (2024), Freire (2001), Vigotski (2010), bem como Duarte, Silva e Rodrigues (2025). Assim, com apoio de uma revisão bibliográfica e dos dados iniciais da pesquisa, emergiram diferentes categorias de análise, entre elas a "autoanálise na formação docente música", foco central deste artigo.

Para Pierre Bourdieu, o conceito de *habitus* está atrelado a "(...) sistemas de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações" (Bourdieu, 1983, p. 61). Assim, o sociólogo explica que ao longo do processo de socialização, o indivíduo assimila certas disposições que moldam sua forma de estar no mundo, desenvolvendo inclinações que envolvem modos de agir, sentir, pensar e escolher, influenciados por hábitos, preferências e práticas cotidianas. Tais padrões são interiorizados de maneira inconsciente, sendo fortemente condicionados pelas circunstâncias materiais de vida do sujeito. Dessa mesma forma, Bourdieu analisa a sociedade dividindo-a em diferentes áreas, que funcionam com regras e dinâmicas próprias, chamados de *campos sociais*. Para ele, é observando essas áreas específicas da vida social que conseguimos

entender como as pessoas se formam e se transformam em sua relação com as atividades que realizam, com os outros e consigo mesmas (Bueno; Bueno, 2024, p. 2).

É nesse sentido que podemos entender como essas disposições de cultura, que orientam formas de agir e pensar, são capazes de se internalizar nos indivíduos, uma vez que, para Bourdieu (2012, p. 57), os *habitus* expressam a origem e a formação das estruturas mentais dos indivíduos.

Apesar disso, é importante destacar que Bourdieu explica que o *habitus* não é algo fixo ou imutável. Pelo contrário, ele é formado ao longo da vida, influenciado pelas experiências sociais e históricas que cada pessoa vive. Segundo o autor, o *habitus* está sempre em transformação, considerando que representa um conjunto aberto de disposições que se adapta continuamente às novas vivências, afirmando que:

> Portanto, o *habitus* não é um destino: em vez de um *fatum* - de acordo com a afirmação que me é atribuída - trata-se de um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências (...). Ele é semelhante a uma mola, mas é necessário um desencadeador; e dependendo da situação, ele pode fazer coisas opostas (Bourdieu; Chartier, 2012, p. 62).

Alinhada a essa perspectiva, Nassif (2021) desenvolve o conceito de vivência (*perejivanie*), oriundo da psicologia histórico-cultural de Vigotski (2010). Essa noção articula a dimensão afetiva das experiências aos sentidos que lhes são atribuídos, influenciando diretamente o desenvolvimento de comportamentos e aprendizagens. Tal concepção dialoga com a ideia de *habitus*, na medida em que evidencia como as disposições se constituem e se transformam a partir das experiências vividas, marcadas por contextos sociais e afetivos específicos. Assim, tanto o *habitus* quanto a *perejivanie* apontam para uma compreensão dinâmica da formação subjetiva, em constante reconstrução a partir das relações entre indivíduo e meio.

É a partir dessa discussão que Pereira (2012), em sua tese de doutorado, desenvolve o conceito de *habitus conservatorial*, no qual ao analisar historicamente como se constrói a formação do músico e do professor de música, identificou a persistência de visões tradicionais nesse processo. Segundo o autor, isso ocorre porque os indivíduos inseridos nas licenciaturas em música acabam absorvendo estruturas já estabelecidas, que passam a orientar suas

maneiras de perceber, pensar e atuar. Essas estruturas internalizadas ganham força de senso comum entre os agentes do campo, influenciando tanto as políticas educacionais quanto os documentos curriculares, e funcionando como normas que determinam e regulam as disputas por poder dentro desse espaço. Ou seja, o capital simbólico dominante (Bourdieu, 1987, p. 4), aqui dado a partir da tradição do ensino de conservatórios de música, historicamente valorizado e legitimado como o ensino mais "sério" (Penna, 1995, p. 135), orienta os *habitus* dos agentes do campo, moldando suas disposições de forma a reforçar e reproduzir esse mesmo capital.

Retomando a compreensão de *habitus* como uma estrutura dinâmica e não imutável, como já discutida a partir de Bourdieu e Chartier (2012, p. 62), Pereira (2012) avança nessa perspectiva ao deslocar o foco do modelo tradicional fixo para a ideia de disposições conservatoriais em constante atualização, reforçando que tais disposições não apenas se mantêm, mas também se renovam continuamente, atribuindo ao *habitus conservatorial* um caráter maleável e em recorrente reconstrução.

> O modelo conservatorial é entendido como algo sólido, acabado, enquanto que o *habitus* indica que estas práticas são constantemente reproduzidas, atualizadas, e estas recriações das práticas se dão sempre a partir de uma matriz durável que não é estática. Neste sentido, (...) o conservatório não está sendo reproduzido, mas, tem orientado a construção curricular e suas propostas de reação a ele (Pereira, 2012, p. 150).

Pode-se pensar, portanto, que o *habitus conservatorial*, enraizado nas experiências musicais significativas dos estudantes, dificulta e complexifica seu processo de desconstrução. Dessa maneira, torna-se essencial que os cursos de licenciatura em música promovam espaços que incentivem o questionamento e a reflexão crítica acerca da formação dos alunos, favorecendo a tomada de consciência dos fatores que sustentam o conservadorismo na educação musical, visto que:

> Embora com grande poder explicativo, essas disposições duradouras têm se revelado como verdadeiras gaiolas epistemológicas (D'ambrósio, 2016) que aprisionam e, por vezes, matam outros saberes, outras formas de compreender outras práticas (Pereira, 2024, p. 21).

Em contrapartida, as pedagogias musicais contemporâneas, especialmente aquelas fundamentadas em autores como Penna (2008), que revisita conceitos tradicionais da

educação musical, se destacam como um movimento crítico que desafia o *habitus conservatorial*. Essas abordagens problematizam o ensino tradicional, buscando desconstruir estruturas de poder e hierarquias presentes nas práticas musicais. No ensino superior brasileiro em música, esse enfoque crítico costuma ser abordado principalmente em disciplinas pedagógicas e didáticas, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e democrática, formando professores capazes de reconhecer tanto sua própria formação quanto as diversas trajetórias formativas existentes.

Como parte dessas propostas pedagógicas contemporâneas, podemos citar a valorização da subjetividade docente. Para Lourenço, Miranda e Sabino (2024, p. 01), tratar de formação docente e de práticas pedagógicas implica também considerar a subjetividade docente, sendo que a aceitação da subjetividade abre portas para processos que extrapolam os espaços de formação tradicional.

Nesse mesmo sentido, autores como Paulo Freire e Vigotski foram essenciais para reforçar a visão que compreende a formação docente como um processo histórico, crítico e situado, no qual a subjetividade do professor e a construção da consciência desempenham papéis centrais (Souza; Silvestre, 2024). Portanto, traçando um paralelo entre os autores, espera-se que uma boa formação contenha práticas formativas que ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos, promovendo espaços nos quais os professores possam compreender e problematizar as estruturas sociais e culturais que atravessam tanto a educação quanto a sociedade. Tais práticas devem favorecer uma reflexão crítica sobre como essas influências - e disposições - incidem na definição dos objetivos educativos e na escolha dos métodos utilizados. Nesse sentido, a formação docente precisa ser orientada por uma epistemologia crítica que sustente a práxis pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a ressignificação da atuação docente (Souza, Silvestre, 2024, p. 11).

Dentre os recursos que possibilitam o aprofundamento na dimensão subjetiva e no processo de conscientização do professor, podemos citar a autoanálise, objeto de estudo deste trabalho, na medida em que:

> (...) o autoconhecimento surge, portanto, como um elemento que permite ao educador reconhecer suas potencialidades e limitações, evitando tanto a cobrança excessiva quanto a aparente acomodação. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que o professor que se conhece melhor está mais apto a

> gerenciar suas emoções, adaptar suas estratégias e estabelecer relações pedagógicas mais eficazes. Ademais, autoconhecimento contribui para uma autocrítica equilibrada, evitando distorções como o perfeccionismo paralisante ou a negligência diante de aspectos que necessitam de ajustes (Duarte; Silva; Rodrigues, 2025, p. 06).

Assim, quando pensamos em uma formação docente em música que seja capaz de provocar questionamentos e reflexões nos alunos a respeito da própria formação e vivências, ressaltando a conscientização sobre os mecanismos de reprodução conservatorial, é indispensável que a autoanálise esteja presente, dado que, para Pereira (2014, p. 102), tomar consciência do *habitus conservatorial* é o primeiro passo para transformá-lo, seguido de uma necessidade de autoanálise, reflexão, além da disposição em rever a própria prática, o que nem sempre é fácil (Penna, 2024, p. 58).

É nesse sentido que a autoanálise, aplicada como objeto central desta pesquisa, é tomada como eixo central do pensamento subjetivo e atrelada ao "eu" docente, por se referir à capacidade de observar e compreender criticamente a própria trajetória e prática. Essa ferramenta é articulada à autorreflexão, considerada como um questionamento aprofundado sobre sentidos e implicações das vivências, à autocrítica, considerada como um reconhecimento das limitações e incoerências das próprias ações (Duarte; Silva; Rodrigues, 2025, p. 05), e à autorregulação, considerada como ajustes conscientes na prática pedagógica (Petroni; Souza, 2009, p. 357). Assim, quando associadas, se apresentam como fundamentais para a construção de um professor que atua como sujeito curioso, "desarmado" de preconceitos e aberto a pensar sobre o novo, ou mesmo sobre o velho dito e entendido de maneira crítica (Freire, 2015, p. 294).

Resultados parciais: discussão a partir de dados

A pesquisa, que conta com uma metodologia de abordagem qualitativa e faz uso também de dados quantitativos, buscou explorar os objetivos colocados a partir de uma análise curricular do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Campinas, além de entrevistas com 7 alunos, que contribuíram para um estudo sobre a influência do *habitus* e das práticas pedagógicas contemporâneas nos discentes. Como dito anteriormente, a investigação situa-se em andamento e, por isso, resultados e possíveis reflexões se

encontram em processo de análise, contando com a fundamentação teórica estabelecida anteriormente. Nos limites deste recorte, apresentaremos brevemente alguns dados e reflexões decorrentes.

Disposições, contradições e consciência

Sob a perspectiva de Pereira (2024, p. 20), no qual o *habitus* é entendido como um conjunto de disposições adquiridas através de processos de socialização, foi notado através das entrevistas um número considerável de alunos que teve alguma, ou algumas, vivências de caráter conservatorial. Com o intuito de compreender se tais vivências foram significativas a ponto de se converterem em disposições duradouras, investigou-se, a partir dos relatos dos entrevistados, tanto suas trajetórias na música quanto o modo como descrevem o funcionamento de suas práticas docentes.

Entre os sete discentes entrevistados, todos relataram vivências musicais marcadas por características do ensino conservatorial, mesmo que nem todos tenham passado formalmente por um conservatório. Essa presença foi identificada nos discursos que sugerem a valorização da técnica instrumental, do domínio teórico-musical e da música erudita como eixo central do processo formativo.

Isso nos indica que, embora tais características de ensino tenham origem no ambiente de conservatório, elas ultrapassam os limites institucionais desse espaço, manifestando-se também em outros ambientes, assim como visto em Penna, Barros e Mello (2012, p. 75), na medida em que o ensino conservatorial não se restringe ao espaço de conservatórios e escolas especializadas em música, mas que também pode se manifestar em Organizações Não-Governamentais (ONGs)/projetos sociais.

Levando isso em consideração, um dado que merece destaque é a dificuldade demonstrada por alguns participantes em reconhecer vivências de caráter conservatorial. Em certos relatos, era possível identificar práticas alinhadas a esse ensino, mesmo quando o próprio entrevistado negava sua existência, como no caso de um aluno que considerou não ter tido experiências conservatoriais por não ter frequentado um conservatório formal. Tal posicionamento revela uma compreensão ainda restrita do conceito de *habitus*, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de ultrapassar os limites institucionais do

conservatório e se manifestar em distintos contextos formativos e práticas musicais. Ademais, é possível inferir a ausência de um processo de autoanálise sobre a própria trajetória formativa, bem como uma falta de consciência a respeito das vivências acumuladas e das influências que estas exercem sobre sua atuação docente.

É nesse sentido que traduzimos essa discussão para o contexto da Universidade, visto que a partir de uma coleta de dados que envolveu análise curricular e a opinião dos discentes entrevistados em relação à tradição conservatorial presente no ensino superior, observamos que parte dessa estrutura do curso de música remete ao conservatório e reforça as disposições de *habitus*.

> Pesquisadora: Você acha que o currículo da licenciatura em música segue um ensino conservatorial, ou pelo menos tem características desse ensino?
>
> Entrevistado Y: Acho que sim. Eu nunca estive em um conservatório, mas pelo o que todo mundo fala de estrutura e do que tem, a UNICAMP também tem. Então se for pensar nas disciplinas que a gente encontra no conservatório e a estrutura do curso, é isso que ela [a UNICAMP] segue, né? E mesmo com essa mudança do currículo, que agora você vai trazer um pouco mais do popular, ainda é muito centrado no erudito. A universidade veio depois do conservatório, né? Então esse é o ponto.

Dessa forma, ao considerarmos um estudante que já havia adquirido disposições conservatoriais antes de ingressar na universidade, é plausível supor que essas disposições tenham sido reforçadas e, em alguns casos, até consolidadas por uma estrutura curricular predominantemente tradicional.

Essa informação, aplicada ao curso de licenciatura em música, nos traz indicadores sobre como o curso, ao mesmo tempo em que procura combater e refutar as práticas tradicionalistas, apresenta também, por outro lado, um ensino especializado que reforça essas disposições conservatoriais, visto por exemplo em ementas de disciplinas como análise, harmonia e estruturação musical, que reforçam a leitura e a centralidade na música erudita ocidental.

Como resultado dessa contradição, também observamos falas e ações contraditórias nos discentes, que, ao mesmo tempo em que marcam a tentativa de superação das disposições conservatoriais, também realçam a forte influência e dificuldade de enfrentar o *habitus*, assim como argumenta Pereira (2024, p. 20):

> Daí decorre a dificuldade de mudanças efetivas. Por exemplo, como propor outra organização curricular, não necessariamente disciplinar, se os sistemas de registro e os próprios institutos, departamentos e concursos são pensados e estruturados disciplinarmente? É como esperar que o peixe opte por voar e não por nadar ao ser colocado na água (Pereira, 2024, p. 20).

Dentre os dados que indicam contradições nas práticas docentes, destaca-se o relato de um dos entrevistados que, ao descrever sua tentativa de se distanciar de abordagens tradicionais por meio do uso do lúdico, acabou por aplicar atividades de leitura de partitura em uma turma de musicalização infantil, o que reflete uma permanência de disposições conservatoriais, aqui através da ultravalorização da notação musical, mesmo em contextos que buscavam superá-las. Essa contradição, contudo, não passou despercebida por outro entrevistado, que demonstrou indícios de autoanálise ao reconhecer a tensão entre intenção pedagógica e prática efetiva quando refletiu sobre sua trajetória, destacando a dificuldade de ensinar de maneira diferente daquela pela qual foi formado, revelando uma consciência inicial sobre os limites impostos por sua própria formação e os desafios de transformá-la.

Esse aspecto contraditório na formação aponta que, enquanto uma parte dos entrevistados (três discentes) expressa certa consciência acerca do *habitus conservatorial* e das disposições interiorizadas, a outra parte (quatro discentes) traduz limitações na identificação dessas influências em suas próprias trajetórias formativas e práticas pedagógicas. Portanto, esse dado sinaliza uma diferença, entre os discentes, quanto à capacidade de realizar uma autoanálise crítica de suas trajetórias e quanto à apropriação do conceito de *habitus*. Tal disparidade pode ser atribuída a diferentes níveis de letramento teórico e formativo, isto é, ao grau de familiaridade que cada aluno tem com referenciais conceituais como o de *habitus*, bem como com práticas reflexivas sistematizadas. Além disso, a ausência de espaços e momentos pedagógicos que incentivem a introspecção crítica e o questionamento das próprias vivências formativas, nos cursos de formação de docentes em música, contribui para que tais disposições permaneçam naturalizadas e pouco problematizadas.

Na UNICAMP, iniciativas de questionamento da prática docente podem ser observadas, por exemplo, em uma disciplina de pedagogia e didática que propõe discussões em grupos a partir do texto “Música(s) e seu ensino”, de Maura Penna (2008). No entanto, ainda que a atividade de autorreflexão sobre a formação seja pertinente e necessária, revela-

se limitada diante da complexidade do tema. Como visto nas entrevistas realizadas, foi evidenciado que alguns estudantes não conseguem identificar os padrões conservatoriais vivenciados em suas trajetórias, tampouco demonstram um nível de consciência mais aprofundado sobre sua formação e prática pedagógica. Isso sugere que uma única proposta reflexiva, inserida em uma disciplina de curta duração, é insuficiente para confrontar um *habitus* que, além de estruturar o currículo da formação superior em música, tende a estar profundamente internalizado pelos alunos e continuamente reforçado ao longo das disciplinas especializadas, conforme discutido anteriormente.

Esse aspecto sustenta a ideia da potência formadora e persistente do *habitus*, cuja internalização se dá de maneira tão profunda que, mesmo diante de propostas pedagógicas mais críticas ou inovadoras, os estudantes tendem a recorrer às referências que já dominam. Como observou Pereira (2023, p. 48) em pesquisa sobre a estruturação de planos de aulas por discentes:

> Para construir os seus planos de aula, os estudantes acabariam por lançar mão de seu *habitus conservatorial* - devidamente consolidado e reforçado -: diante de um campo que lhes parece assustadora e ameaçadoramente relativista, os licenciandos utilizariam-se do recurso de que dispõem e que julgam ser legítimo, o que contribui para perpetuar a lógica dominante (Pereira, 2023, p. 48).

Esse comportamento evidencia como o *habitus* atua como um guia prático incorporado que orienta decisões pedagógicas, mesmo quando elas contradizem os objetivos formativos mais reflexivos e críticos da licenciatura.

Ainda assim, a análise dos relatos permitiu identificar três perfis distintos em relação à consciência do *habitus conservatorial* entre os discentes. O primeiro perfil é caracterizado pela ausência de consciência, no qual os estudantes demonstram dificuldade em reconhecer as disposições presentes em sua formação, não adotam práticas de autoanálise e desconhecem ou confundem o conceito de *habitus* com o modelo conservatorial tradicional. O segundo perfil, de consciência "confortável", corresponde àqueles que possuem entendimento do conceito de *habitus* e identificam as disposições conservatoriais em si mesmos, porém não avançaram para uma reflexão crítica sobre como essas disposições

limitam sua atuação docente e influenciam, negativamente ou não[1], suas práticas pedagógicas. Por fim, o terceiro perfil é o da consciência crítica, no qual os estudantes conseguem identificar claramente as disposições internalizadas e reconhecem as dificuldades inerentes ao processo de transformação dessas disposições, compreendendo a desconstrução do *habitus* como um percurso complexo e contínuo.

Nesse sentido, devemos entender que conscientizar-se, para Freire (2001, p. 104), não é só perceber que algo está errado, mas compreender profundamente as causas desse erro, desnaturalizar o que foi imposto como normal, e se posicionar criticamente diante da realidade para transformá-la. Ou seja, devemos, como docentes e discentes, sair de uma visão ingênua ou "confortável" do mundo e caminhar para uma postura ativa e crítica, uma vez que muitos podem estar reproduzindo práticas conservadoras sabendo disso, mas sem ainda terem rompido com a falsa consciência que naturaliza essas práticas.

Considerações finais

A partir do exposto anteriormente, pudemos levantar a questão da presença das disposições conservatoriais de *habitus* na formação docente em música, aqui aplicadas sob uma perspectiva da autoanálise. Percebe-se que essas disposições, incorporadas de forma inconsciente ao longo da trajetória formativa dos licenciandos, manifestam-se de diferentes maneiras em suas práticas pedagógicas, sendo por vezes reforçadas, questionadas ou naturalizadas sem reflexão crítica.

Nessa discussão, foram apresentados elementos que atestam diferentes formas de contradição no contexto da formação docente em música. Entre eles, destacam-se as tensões existentes no próprio currículo do curso de licenciatura, que, embora vise formar educadores musicais críticos e reflexivos, muitas vezes ainda sustenta estruturas e práticas alinhadas ao ensino conservatorial. As falas dos discentes também revelaram contradições entre o discurso e a prática pedagógica, especialmente quando há uma tentativa de romper com abordagens tradicionais, mas estas acabam sendo reproduzidas inconscientemente. Outro ponto

[1] É importante ressaltar que, assim como afirma Pereira (2024, p. 27): "O que é negativo não são necessariamente as práticas, mas a imposição de um único caminho, de uma única possibilidade. O negativo é a ausência de questionamento, de reflexão; a naturalização e a cristalização de determinadas posturas como as únicas versões do possível – impedindo as mudanças quando elas se mostram necessárias."

importante diz respeito à presença de diferentes níveis de consciência e reflexão entre os estudantes, desde aqueles que não reconhecem as influências do *habitus* em sua trajetória, até os que, embora conscientes, ainda não passaram por uma análise crítica mais profunda, e, por fim, aqueles que identificam essas influências e se encontram em processo ativo de desconstrução. Além disso, os dados apontaram que as disposições conservatoriais não estão restritas ao ambiente dos conservatórios, uma vez que extrapolam as fronteiras institucionais e se manifestam em diferentes espaços formativos, evidenciando a força da internalização e a naturalização dessas práticas no campo da educação musical.

Esses elementos reforçam a complexidade do processo formativo e a urgência de práticas pedagógicas que incentivem uma autoanálise e autorreflexão crítica e contínua por parte dos futuros docentes.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia* (Org. ORTIZ, Ricardo). Editora Ática: São Paulo, 1983.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BOURDIEU, Pierre. What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence of Groups. *Berkeley Jornal of Sociology*, v. 32, p. 1-17, 1987.

BUENO, Paula A. R.; BUENO, Roberto, E. Habitus Conservatorial entre Jovens Professores de Música no Paraná. In: Pereira, M. V. M. *Habitus Conservatorial:* das pesquisas às transformações das práticas. Juiz de Fora, MG: Pró-Música/UFJF, 2024. p. 199-223.

DUARTE, K. Q. G.; SILVA, R. T. da; RODRIGUES, M. A. C. Da Autorreflexão à Ação: o Papel da Autocrítica no Aperfeiçoamento da Prática Educacional. *COGNITIONIS Scientific Journal*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e628, 2025.

FREIRE, A. M. A. *A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire.* Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291–298, 2015.

FREIRE, Paulo. *Conscientização Teoria e Prática da Libertação*: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3a. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LOURENÇO, C. D. da S.; MIRANDA, A. C.; SABINO, A. O. O Processo de Ação-reflexão-ação e sua Contribuição para a Autoformação Docente. In: Seminários em Administração da FEA/USP, 2024, São Paulo. *Anais do XXVII SemeAd*. São Paulo: FEA/USP, 2024.

NASSIF, Silvia, C. Diferentes musicalidades e a formação de educadores musicais no Brasil. In: Memorias de la XIII Conferencia Regional Latinoamericana y V Conferencia Regional Panamericana, 13, 2021, Cancún. *Anais*... Cancún: ISME, 2021. v. 1. p. 312-319.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino.* Porto Alegre: Sulina, 2008.

PENNA, Maura. O conservatório que habita em nós: (auto)reflexões e proposições para estudo. In: Pereira, M. V. M. *Habitus Conservatorial:* das pesquisas às transformações das práticas. Juiz de Fora, MG: Pró-Música/UFJF, 2024. p. 39-68.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: Yara Rosa Peregrino. (Org.). *Da camiseta ao museu:* a conquista: o ensino das artes na democratização da cultura. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995, v.1.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan.jun 2012.

PEREIRA, M. V. M. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004):* Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande/MS. 2012. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, M. V. M. Habitus conservatorial: notas para superar o substancialismo. In: Pereira, M. V. M. *Habitus Conservatorial:* das pesquisas às transformações das práticas. Juiz de Fora, MG: Pró-Música/UFJF, 2024. p. 13-38.

PEREIRA, M. V. M. . Práticas estruturadas pelo habitus conservatorial: analisando planos de aula de licenciandos em música. *Revista del IICE 54* (Buenos Aires), p. 35-52, 2023.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. *Revista da Abem,* v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 9, n. 27, p.351-361. 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços da colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM.* Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul-dez 2017.

SOUZA, R. J., R.; SILVESTRE, M. A. Consciência crítica e contexto educacional brasileiro em diálogo com Freire e Vigotski. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 01-14, 2024.

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula:* A questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.