

Ensino Superior de Música: possíveis contribuições da Didática Crítica Intercultural para a superação do Paradigma Tradicional

Fernando Stanzione Galizia

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

fernandogalizia@gmail.com

Emília Freitas de Lima

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

eflima281001@gmail.com

Resumo: O texto relata uma pesquisa de doutorado em andamento cujo tema é o Ensino Superior de Música. O objetivo geral do estudo é investigar possibilidades de práticas pedagógicas para superar o Paradigma Tradicional de Ensino que ainda prevalece no Ensino Superior de Música, em direção a uma perspectiva intercultural. Desta forma, ele foi norteado pela seguinte questão: quais são as possibilidades e limites de uma disciplina de fundamentos teóricos da música ser organizada segundo princípios da Didática Crítica Intercultural? Amparado no paradigma qualitativo, o estudo se caracteriza como uma pesquisa-intervenção e foi realizado a partir das premissas da Didática Crítica Intercultural, segundo Candau (2012a). Os dados já foram coletados por meio de observação participante semiestruturada na disciplina Linguagem e Estruturação Musical 2, obrigatória para o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos. Sua análise será efetuada ao longo de todo o ano de 2015, com vistas à defesa da tese no início de 2016. Uma verificação inicial parece indicar, dentre outras coisas, que uma das possibilidades de superação do caráter monocultural do paradigma tradicional foi representada pelo estudo a partir de diferentes gêneros musicais trazidos pelos estudantes para as aulas.

Palavras chave: Educação Musical; Ensino Superior de Música; Didática Crítica Intercultural.

Introdução

Este texto visa relatar uma pesquisa de doutorado em andamento e que está sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O objetivo geral do estudo é investigar possibilidades de práticas pedagógicas para superar o Paradigma Tradicional de Ensino que ainda prevalece no Ensino Superior de Música, em direção a uma perspectiva intercultural. Como objetivos específicos, pretendemos: averiguar se essas práticas pedagógicas favorecem um “cruzamento de culturas”; analisar quais mudanças são necessárias na identidade profissional dos professores para o favorecimento da superação do Paradigma Tradicional no Ensino

Superior de Música; e explorar como a universidade pode ser pensada como um espaço de crítica e produção cultural, onde os alunos possam tomar consciência de sua relação com os processos socioculturais do contexto em que vivem e dialogar com outros contextos.

Neste documento traremos um resumo dos pontos principais da pesquisa, tais como: o problema de pesquisa, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos realizados até o presente momento. Nas considerações finais, ressaltamos a importância da investigação para as áreas de Educação e Educação Musical.

Problema de pesquisa

Entendemos que o Paradigma Tradicional de Ensino se constitui no ponto central do problema de pesquisa. Assim, este paradigma pode ser definido da seguinte forma:

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas (MIZUKAMI, 1986, p. 11).

De forma complementar à definição acima, Libâneo (1990, p. 22) afirma que, neste paradigma:

Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Resumidamente, a partir dos excertos anteriores, percebe-se que o ensino calcado neste paradigma se centra “no educador, no intelecto, no conhecimento” (SAVIANI, 1985, p. 25). O olhar da instituição de ensino é voltado para o passado, como modelo a ser imitado e como lição para o futuro (MIZUKAMI, 1986). A educação não possui a função de desenvolver uma visão crítica nos alunos, pois “a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade” (LIBÂNEO, 1990, p. 23).

Como afirma Mizukami (1986), o Paradigma Tradicional de Ensino é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas. No que tange às universidades, identificamos que ele está presente desde sua criação, na Europa dos séculos XII e XIII, por meio do modelo Escolástico de Ensino. As aulas desse modelo eram desenvolvidas em dois momentos principais, cujo primeiro era a *lectio*. Ullmann e Bohnen (1994) explicam que, nele, ocorria a leitura de um texto clássico por parte do professor seguido de seus comentários, aos alunos, sobre o texto lido. Nesses comentários eram feitas ainda análises das palavras, conexão entre frases, comparações com outros autores e destaque das ideias mais importantes. Um segundo momento importante no método escolástico eram as *disputationes*. Essas ocorriam da seguinte forma:

O professor escolhia um tema (tese) e designava um ou dois alunos, denominados defendentes ou respondentes, para apresentarem ao público o assunto a ser debatido. Atentos, os ouvintes – professor, bacharéis e alunos da respectiva faculdade – acompanhavam a exposição. Concluída esta, os *opponentes* ou *obiicientes* iam ao ataque, procurando derrubar a argumentação apresentada. Tanto a defesa do tema enfocado como as arguições eram feitas em latim e em forma de silogismo. Muitas vezes, máxime no fim da Idade Média, essas *disputationes* descambavam em virtuosismo estéril [...] No fim da discussão ou no dia seguinte, em aula, o professor retomava o assunto, dispunha-o logicamente, apresentava os argumentos a favor e contra a doutrina exposta e dava a sua solução pessoal (ULLMANN; BOHNEN, 1994, p. 47-48).

A importância de se abordar este modelo está no fato dele ser a origem do modelo de ensino amplamente utilizado no Ensino Superior atualmente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Denominando este modelo de “frontal”, Candau (2012c) descreve perfeitamente as aulas pautadas nele. É curioso notar, porém, que ela narra aulas do ensino fundamental e médio, porém sua descrição se aplica perfeitamente às aulas universitárias:

Basta entrar em um estabelecimento de ensino que o reconhecemos [o ensino frontal] pela organização espacial das salas de aula. O chamado “quadro-negro, verde ou branco” em uma das paredes, as carteiras enfileiradas diante dele, indicando que todos devem olhar para aquele personagem, nós, professore/as, que, em alguns instantes entrará para “dar” a sua aula. [...] Certamente de modo matizado em muitas situações, com maior frequência de exposições dialogadas, alguns trabalhos em grupos, utilização de filmes, apresentações em PowerPoint e utilização de

outras mídias que “modernizam”, mas não rompem com o chamado ensino frontal (CANDAU, 2012c, p. 61).

O modelo frontal, portanto, obedece à mesma lógica do modelo escolástico de ensino, ambos amparados no Paradigma Tradicional. Este modelo também é utilizado no Ensino de Música, mas, nesta área, o modelo de ensino apresenta peculiaridades e problemas específicos. O Ensino Tradicional em Música se confunde, além das universidades medievais, com instituições de ensino musical específicas, os conservatórios.

Amparados nos estudos de Freire (1992), Jardim (2008) e Vieira (2000), optamos pelo termo modelo conservatorial para descrever este ensino. Para esta última autora, tal modelo se assenta em três premissas: divisão do currículo em duas seções, teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; e ênfase no ensino do instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade. Vieira (2000) ressalta ainda que a primeira característica, a separação entre teoria e prática, leva a um problema particularmente importante. Esse consiste no ato de atrelar a execução de uma música à necessidade de dominar códigos musicais, em especial a notação tradicional de partituras.

O código musical deveria ser um meio para outro fim, a execução ou composição musical. Porém, pelo modelo de ensino descrito, passa a ser um fim em si mesmo, confundindo-se ensino de Música com o ensino da leitura e escrita de partituras. Esta característica do modelo conservatorial é particularmente importante porque a partitura tradicional, base do código musical ensinado neste modelo, foi criada para uma determinada Música, representativa de uma determinada cultura: a música erudita europeia, particularmente dos séculos XVII a XIX. Dessa forma, basear o ensino de Música neste código significa privilegiar essa cultura musical, desconsiderando-se as Músicas atuais, locais, populares e, principalmente, as culturas musicais dos alunos. Em outras palavras, o ensino conservatorial é monocultural.

Diante do exposto e dos objetivos de pesquisa explicitados, trataremos a seguir o referencial teórico adotado.

Referencial teórico

O eixo central do referencial teórico formulado para a pesquisa é constituído pela ideia de Didática Crítica Intercultural tal como formulado por Candau (2012a). Para esta autora, a especificidade da abordagem intercultural “está em colocar a ênfase na interação entre distintos grupos socioculturais, favorecendo o diálogo entre seus sujeitos, seus saberes e práticas sociais”. A partir dessa interação, “enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de 'fronteira', 'híbridas', plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social" (CANDAU, 2012b, p. 51). Essa abordagem “envolve muito mais que a tolerância ao outro diferente de mim. Implica o reconhecimento do outro; o diálogo entre os diferentes grupos sociais / culturais; a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas, fazendo parte do patrimônio comum” (LIMA, no prelo).

A perspectiva intercultural se diferencia de outras abordagens que buscam preservar as diferenças porque, além de reconhecê-las, busca também “promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural” (CANDAU, 2012b, p. 46). O reconhecimento do “outro” e o diálogo com ele, numa perspectiva de “negociação cultural”, é o cerne da didática intercultural, “capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (*id.*, p. 51). Assim, como também defendem Pérez Gómez (1994) e Canen (2004), esta abordagem não considerara as identidades culturais como algo estático e acabado, pois, além da hibridização decorrente do contato entre duas ou mais culturas, uma mesma cultura possui, dentro de si, contradições e variantes, não se caracterizando como homogênea.

Para que haja, então, um diálogo entre as diferentes culturas – uma “negociação cultural”, como se refere Candau – Santos (2014) aponta uma condição primordial, a saber, o reconhecimento de todas as partes envolvidas da incompletude de sua cultura. Esse reconhecimento, paradoxalmente, só pode ocorrer quando se “olha” o mundo a partir da

cultura do outro, “com um pé numa cultura e outro noutra”, visando “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo” (*id.*, p. 31). Assim, “o reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural” (*id.*, p. 33).

A didática intercultural, tal como defende Candau (2012a), possui ainda o atributo de ser “crítica”, ou seja, busca colaborar com processos de transformação estrutural da sociedade, questionando e afetando a sua lógica básica. Assim, por “teoria crítica”, entendemos:

[...] toda a teoria que não reduz a "realidade" ao que existe. A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação" (SANTOS, 2002, p.23).

Para tal, Candau propõe ações em sala de aula para promover uma Educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória. Essas ações são articuladas em quatro eixos: desconstruir, articular, resgatar e promover. O primeiro, desconstruir, diz respeito às seguintes ações:

Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira [...] reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da Educação e de cada um/a de nós [...] Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares (CANDAU, 2012b, p. 48).

O eixo articular diz respeito ao ato de articular igualdade e diferença, tanto em políticas públicas como em práticas pedagógicas, valorizando-se a diversidade cultural e o direito à Educação de todos. Já o eixo resgatar diz respeito aos processos de construção de identidades culturais, tanto pessoais como coletivas, com especial atenção aos processos de hibridização cultural e de criação de novas identidades culturais. Por fim, o eixo promover

visa às experiências de interação sistemática com os “outros”, com o intuito de sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido. Inclui ainda favorecer processos de “empoderamento” de atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, que “começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social” (id., p. 50).

A partir disso, a autora afirma que essas ações todas se ancoram na premissa central de que os conhecimentos e saberes trabalhados nas instituições de ensino não são neutros e absolutos – “dados inquestionáveis”, como diz a autora – mas sim ligados a universos culturais e sociais plurais e permeados por relações de poder. Assim, “não há verdades absolutas e nem certezas definitivas que superem a passagem do tempo e espaço, apenas certezas relativas, situacionais, construídas aqui e agora a partir de argumentos e contraste empírico e simbólico” (PÉREZ GÓMEZ, 1994, p. 83 – tradução nossa). Dessa forma, Candau (2012e, p. 130) advoga a necessidade de se entender os conhecimentos e saberes como construções localizadas social e historicamente.

A visão dos conhecimentos e saberes escolares como algo não neutro, universal e nem destituído de uma ancoragem sócio-histórica leva a outra premissa tida como central da Didática Crítica Intercultural proposta por Candau (2012a), a saber, a necessidade de se negar a padronização de alunos, evitando-se trabalhar em sala de aula com um “aluno médio” hipotético. Para a autora:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (CANDAU, 2012d, p. 83).

Com isso, Candau quer dizer que “os/as alunos/as estão exigindo de nós, educadores/as, novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, negociar, dialogar, propor e criar. Estamos desafiados a superar uma visão padronizadora de suas identidades” (CANDAU, 2012c, pg. 60).

Outro aspecto importante de uma didática que seja crítica e se baseie na interculturalidade, de acordo com Candau (2012a, p. 132-133), diz respeito ao fato dos educadores terem que levar em consideração as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos processos de ensino e aprendizagem: “a chamada cultura digital vem configurando subjetividades, provocando novas formas de desenvolvimento da cognição e favorecendo lógicas diferenciadas de construção de conhecimentos”. Esse aspecto é particularmente importante no ensino de Música, uma vez que as TICs, e em especial a internet, revolucionaram as formas como ouvimos e produzimos Música atualmente.

Expostos o problema de pesquisa e o referencial teórico adotado no estudo, trataremos a seguir dos procedimentos metodológicos realizados até o presente momento.

Procedimentos metodológicos

Amparado no paradigma qualitativo, o estudo se caracteriza como uma pesquisa-intervenção. De acordo com Rocha e Aguiar (2005, p. 66): “a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”. O resultado final deste processo de intervenção é desconhecido por todos os sujeitos envolvidos no estudo, ampliando-se assim a ideia de transitoriedade da “verdade” produzida pela pesquisa.

É ao afirmar esta escolha ética que aquele “sentido da ação” antes visto como um planejamento conjunto de uma ação transformadora assume mais a conotação de uma intervenção voltada para a produção de acontecimentos. Intervenção que carrega em sua etimologia não só o sentido de uma intromissão violenta, como se naturalizou compreendê-la, mas no resgate de um *Interventio* que contempla a ideia de um “vir entre”, “interpor-se” (Ardoíno, 1987) [...] Abre-se aí a possibilidade de pensar a intervenção como um caminhar mútuo por processos mutantes que, justo por não poder ser resumida ao encontro de unidades distintas (sujeitos da investigação X objetos a serem investigados), não pode ser pensada como uma mudança antecipável. Ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da

experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela (PAULON, 2005, p. 21).

A intervenção foi realizada na disciplina Linguagem e Estruturação Musical 2, obrigatória do curso de Licenciatura em Música da UFSCar. Amparados nos pressupostos da interculturalidade expostos anteriormente, os dados coletados por meio de observações participantes semiestruturadas¹ parecem indicar que os alunos trouxeram e utilizaram os gêneros musicais com que se identificam nas aulas, possibilitando assim a superação do caráter monocultural do paradigma de ensino tradicional. As análises dos dados apenas foram iniciadas e continuarão a ser efetuadas por todo o ano de 2015, com vistas à defesa da tese no início de 2016.

Considerações finais

Justificamos esse estudo a partir da importância de se considerar a diversidade cultural em cursos de graduação em geral e de Música em específico. A questão da diversidade, segundo Almeida (2010), ainda não faz parte da formação dos licenciados em Música e, desta forma, os professores desta área não estão sendo formados para trabalhar com a diversidade presente na sociedade. A autora também aponta que a lógica monocultural permeia os cursos de Música universitários em geral.

Canen (2004) observa que as questões ligadas ao multiculturalismo, e especialmente sob um viés intercultural, não são objeto de trabalhos na área de Educação. Dessa forma, a autora advoga pela possibilidade de se pesquisar os diversos aspectos do ensino superior – tais como financiamento, gestão, formação de professores, autonomia universitária, metodologias de ensino etc. – a partir desta perspectiva.

Os referenciais multiculturais, centrados em eixos referentes a processos de construção identitária, hibridização cultural, práticas discursivas desafiadoras de congelamentos identitários e de construções de preconceitos e diferenças, podem contribuir com uma análise multifacetada das complexas questões no ensino superior (*id.*, p. 121).

¹ As observações participantes semiestruturadas foram elaboradas a partir dos trabalhos de Lüdke e André (1986), Scott e Usher (1999), Triviños (1987) e Lankshear e Knobel (2008).

Por fim, justificamos também essa pesquisa por meio das palavras de Tardif (2002, p. 276), que advoga em favor da necessidade dos pesquisadores da área de Educação voltarem suas atenções ao ensino universitário, questionando seus pressupostos básicos e, dessa forma, adequando-os à realidade atual:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para pesquisa.

Essa “ilusão” de que nós, professores universitários, não temos práticas de ensino, como explica o autor, leva a “depoimentos de alunos sobre a incoerência entre a defesa de um ensino ‘diferente’ e certas práticas pedagógicas conservadoras de alguns formadores” (LIMA, 2009, p. 74). Sobre isso, continua a autora:

Nas discussões a respeito dos conteúdos da formação de professores intermulticulturais, há um aspecto que reputo fundamental, embora possa parecer óbvio: o da coerência entre o que / como queremos que [nossos alunos] sejam capazes de ensinar e a forma como nós – formadores – agimos com eles. Se fosse óbvio, talvez, não ouvíssemos / lêssemos em relatórios de pesquisas tantos depoimentos de alunos, do tipo “no discurso é uma coisa e na prática é outra”, ao referirem-se a alguns de seus formadores (*id.*, *ibid.*).

Referências

- ALMEIDA, Cristiane M. G. de. Diversidade e formação de professores de Música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 45-53, set. 2010.
- CANDAU, Vera M. (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- _____. Sociedade multicultural e Educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012b.
- _____. O/A educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, V. M. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012c.
- _____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, V. M. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012e.
- CANEN, Ana. Novos olhares sobre a produção científica em Educação superior: contribuições do multiculturalismo. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Vanda L. B. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de Música. In: *Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM*, 01, 1992, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ABEM, 1992, CD-ROM.
- JARDIM, Vera Lúcia G. *Da arte à Educação: A Música nas escolas públicas 1838 – 1971*. Tese - Doutorado em Educação, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- LIMA, Emília F. de. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. *Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 27, p. 65-81, jan./jun. 2009.
- _____. Em defesa da Didática Intercultural: apontamentos sobre um marco de referência. In: GIROTTI, Márcio T.; ZUIN, Poliana B. (Orgs.). *Diálogos em Didática: Tecendo histórias sobre o ensinar e o aprender*. São Paulo: Ideias e Letras (no prelo).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. [et al]. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar-Comped/Inep, 2002.

PAULON, Simone M. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 18-25, dez. 2005.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. La Cultura escolar en la sociedade posmoderna. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n.225, p.80-85, 1994.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Maria L.; AGUIAR, Katia F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *As tensões da modernidade*. Fórum Social Mundial. Biblioteca das Alternativas. Disponível em:
<http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Souza%20Santos.pdf>. Acesso em: 07/08/2014.

SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, D. [et al]. *Filosofia da educação brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SCOTT, David; USHER, Robin. *Researching education: data, methods and theory in educational enquiry*. London and New York: Cassell, 1999;

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ULLMANN, Reinhold; BOHNEN, Aloysio. *A universidade: das origens à Renascença*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

VIEIRA, Lia B. *A construção do professor de Música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de Música em Belém do Pará*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.