

Pedagogias da incerteza: a presença do debate pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música

Mauricio Braz de Carvalho¹

Resumo: Esta comunicação apresenta um recorte de pesquisa de mestrado recém-concluída na qual procuramos investigar as maneiras pelas quais as teses sobre a pós-modernidade são discutidas, incorporadas e/ou problematizadas pelo campo da educação musical. Na primeira parte, conceitos que balizaram as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 são interpretados à luz de seus vínculos com premissas fundamentais do debate pós-moderno em educação. Tratam-se, aqui, de bandeiras como as do *professor prático-reflexivo*, da pedagogia centrada em *competências docentes*, do foco no *aprender a aprender* e da sobrevalorização dos *saberes da experiência cotidiana*. O referencial teórico adotado pela pesquisa aponta para o intenso retrocesso formativo e intelectual carregado por tais conceitos. Nesse sentido, o modelo de formação (básica e superior) sugerido pelos documentos reformistas é entendido como um modelo alinhado e adequado aos parâmetros reguladores da vida social mais ampla. Na sequência, e a partir de um levantamento na literatura da área da educação musical – sobretudo em artigos publicados na *Revista* e nos *Anais* da ABEM nos últimos anos -, a pesquisa buscou mapear algumas das formas pelas quais o campo vem lendo tais questões. Tal mapeamento sugere a larga difusão, na área da educação musical, dos pressupostos pós-modernos/pós-estruturalistas acerca da vida social e cultural. Tal difusão se daria em paralelo à vasta incorporação das suas correlatas concepções de *formação* e *conhecimento*. Sugerem-se algumas das possíveis implicações de tal incorporação – relacionadas, sobretudo, à formação docente em música e ao encaminhamento das pesquisas na área.

Palavras chave:

Educação musical; formação docente; pensamento pós-moderno.

¹ Mestre em Música pela ECA/USP, na linha de pesquisa *Música e Educação: processos de criação, ensino e aprendizagem*. Professor de música na educação básica. E-mail: brazmauricio@hotmail.com

Introdução

Este trabalho pretende apresentar um recorte de nossa dissertação de mestrado, recém-defendida. De modo sintético, a questão central a ser examinada foi: de que forma os conceitos e pressupostos pós-modernos manifestam-se no campo da educação musical? Quais as suas *expressões*, as suas *incorporações* e/ou as *resistências* que a eles estariam sendo feitas nas discussões sobre música e educação?

Iniciamos nossa investigação acessando certa fundamentação teórica que analisava criticamente processos e reformas curriculares de fundamental importância nas discussões recentes. Um ponto agudo deste debate nos chamou muito a atenção: a forma como certas premissas pedagógicas, não obstante sua ampla aceitação no debate contemporâneo e seu caráter supostamente progressista e inovador, podem estar voltadas ao empobrecimento formativo e à manutenção de gritantes desigualdades no acesso ao saber. Trata-se, por exemplo, da quase consensual difusão de propostas centradas no desenvolvimento de *competências*, cujo foco – tanto na educação básica quanto na formação docente – seja a capacidade de *aprender a aprender*; trata-se, igualmente, do argumento de que processos formativos atualizados devam estar calcados, fundamentalmente, na *vivência cultural* dos alunos, em seus *saberes* e em suas *experiências cotidianas*. A ideia, por conseguinte, de que a formação docente deva visar à constituição de um *professor prático-reflexivo*, moldado a partir de *percursos individuais* de formação que respondam às *demandas práticas* cotidianamente percebidas em sua profissão. Tais propostas frequentemente remetem ao diagnóstico de que estaríamos vivendo tempos radicalmente *novos*, cujos níveis de *complexidade* e *incerteza* só poderiam ser acessados por meio dos *renovados paradigmas de pensamento*. Trata-se, em suma, da busca por referências educacionais atualizadas, capazes de dar conta destes novos tempos: destes tempos pós-modernos, desta dita *sociedade do conhecimento*.

Como mencionado, a literatura que vínhamos acessando reiterava o drástico retrocesso (pedagógico, intelectual e político-social) subjacente a tais pressupostos. Eles

constituiriam um intenso *recuo da teoria* cujos efeitos seriam, de um lado, a despolitização do debate educacional: a inviabilização de quaisquer abordagens mais agudas sobre nossas históricas desigualdades na distribuição do saber; de outro, o empobrecimento do ato de conhecer, rebaixando - em todos os níveis de ensino - a formação oferecida aos mais amplos conjuntos da população. A progressiva revisão de literatura no campo da educação musical, bem como as discussões vivenciadas no âmbito da pós-graduação em música revelaram-se, contudo, como um movimento instigante e curioso.

Isto porque elas indicavam, à primeira vista, um largo espraçamento justamente deste conjunto de pressupostos: uma aparente predominância daquelas concepções que, no seio das discussões curriculares, eram, no mínimo, objeto de intensos debates e problematizações. Dito de outro modo: ao revisar a literatura da área, deparamo-nos, de modo relativamente frequente, com a farta apropriação de autores, de conceitos, de linhas interpretativas, e mesmo de paradigmas de pensamento, que se mostravam em franca *tensão* frente àquelas abordagens teórico-pedagógicas nas quais nossas reflexões vinham se norteando. Um profundo *descompasso* que, conforme avançávamos, foi adquirindo centralidade cada vez maior nas questões a que nos propusemos responder.

Indubitavelmente, estávamos diante de uma discussão maior: de um amplo e atual debate concernente ao âmbito do currículo, das teorias educacionais, da formação de professores, e que se revelava no campo mais específico da educação musical. *Mapear este debate*, esboçando algumas das suas principais linhas de argumentação, tornou-se, pois, o objetivo central desta investigação. Para tal, foram considerados sobretudo – mas não exclusivamente - artigos constantes da *Revista* e dos *Anais* da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) ao longo dos últimos dez anos.

Interfaces entre o *aprender a aprender* e o pós-modernismo: a derrota do saber na dita *sociedade do conhecimento*

DUARTE (1998; 2001; 2003; 2011) vê a *pedagogia das competências* enquanto integrante de um arco maior, de uma ampla corrente educacional contemporânea: as

pedagogias do *aprender a aprender*. No bojo destas é que estaria o ensino centrado em *competências*,

(...) juntamente com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do 'professor reflexivo' etc. Ao investigar as interfaces entre o construtivismo e outros modismos educacionais, tenho chegado ao estabelecimento de elos entre ideários pedagógicos normalmente vistos por boa parte dos educadores brasileiros como ideários pertencentes a universos distintos. (DUARTE, 2001, p.36)

O autor faz uma profunda discussão sobre o lema *aprender a aprender*, examinando-o quer em seus aspectos estritamente pedagógicos, quer em suas decorrências político-ideológicas. Um dos pontos abordados - e que remete diretamente às questões aqui investigadas - diz respeito à sua extrema *difusão* e *atualidade*: tais princípios, tanto ontem como hoje, são vistos de modo quase unânime como o que haveria de mais avançado em termos de postura pedagógica:

(...) mais do que um lema, o 'aprender a aprender' significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do século XXI. (DUARTE, 2011, p.1)

Outro traço que marcaria as correntes e pressupostos supracitados seria sua íntima conexão com premissas fundamentais do *debate pós-moderno em educação*: a forma como expressariam, no campo do conhecimento e das práticas de ensino, as concepções pós-estruturalistas acerca da vida social e cultural.

Tal aspecto é elucidado por MORAES (2003a;2003b). A autora refere-se a um amplo *recuo da teoria*: a um sensível retrocesso do aprofundamento teórico na área educacional em tempos recentes, o qual ocorreria em paralelo a uma certa idealização da prática, da experiência. Esta *marcha a ré intelectual* teria sua origem na enfática crítica proferida pelo pós-estruturalismo à própria razão: na declarada "falência" da razão iluminista, bem como de suas ilusórias e ultrapassadas tentativas de apreensão do real. Trata-se da instauração de *novos paradigmas epistemológicos* que, em sua crítica às possíveis manifestações autoritárias e enrijecidas do pensamento racional moderno, terminam por negá-lo quase

completamente – chegando à defesa de *novas formas de pensamento, suprarracionais, pós-racionais*.

Propaga-se no ambiente intelectual o mais profundo ceticismo epistemológico, a plena *desreferencialização* (teórica, política, cultural, ideológica) do mundo. O ato de *conhecer* é visto como uma experiência eminentemente *subjetiva, única*; logo, incapaz de produzir quaisquer verdades e/ou saberes dotados de universalidade. Por conseguinte, tudo aquilo que chamamos de *real* é dado como essencialmente *fluido, instável, imprevisível*: as distintas leituras de mundo não passam de diferentes *discursos*, de diferentes *narrativas* construídas a partir de pontos-de-vista diversos. Formulações igualmente *limitadas, parciais* - e dotadas, portanto, da mesma capacidade explicativa, do mesmo estatuto epistemológico.

As decorrências de tudo isso para a deslegitimação da escola, do ensino formal e sistematizado, da atuação do professor, tornam-se patentes:

Frente à crise [da razão], as ciências de modo geral e a educação em particular tiveram que confrontar as novas condições que punham sob questão sua própria legitimidade. Como definir padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos se não se dispõe mais da chancela da concepção moderna e iluminista de racionalidade? (...) Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referentes? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem? (MORAES, 2003b, p.156)

Esta profunda *virada epistemológica* impactaria, certamente, o campo da formação docente. Sobre a profusão da noção de *competências* no âmbito dos cursos de Licenciatura no país, afirmam GATTI *et al.*:

Outro aspecto a ser considerado cuidadosamente nas perspectivas formativas de professores é o discurso da competência: competência do professor e competências a desenvolver nos alunos. (...) se educação institucionalizada deve ter como horizonte formação humana de modo integrado, ela transcende, embora não despreze, as questões ligadas a competências, tal como essas vêm sendo postas nas políticas públicas atuais. (GATTI *et al.*, 2011, pp. 29-30)

Contraopondo-se às francas limitações da ideia do *professor reflexivo*, as autoras propõem a defesa de um professor *crítico-reflexivo* (GATTI *et al.*, 2011, pp.122-24).

Em consonância com os pressupostos anteriormente discutidos, propagam-se diagnósticos sobre a suposta *ineficácia* da formação docente em seus moldes denominados *tradicionais*. Tais diagnósticos, amplamente ventilados pelos documentos reformistas², denunciam o elevado *academicismo* verificável nos cursos superiores: a “ênfase muito grande à transmissão de informação teórica” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.47). Clama-se, assim, por uma maior “ênfase prática”: ênfase nas *experiências* e *necessidades* concretamente vivenciadas pelos professores.

A um cotidiano escolar dado como *difuso* e *contingente* associa-se um saber docente *imediatos* e *pragmático*: um “saber-fazer” voltado a resolver demandas sempre *singulares* e *específicas*:

Os conhecimentos se expressam, portanto, num ‘saber agir’ numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável. (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.85)

Imerso neste contexto de eterno devir, caberia buscar soluções quase intuitivas, “pouco conscientes”:

Em virtude da complexidade contextual inerente ao trabalho pedagógico, é praticamente impossível ter consciência de tudo o que é feito durante todo o tempo de aula. Com isso, a atuação do professor é determinada em grande parte pelo que alguns estudiosos do assunto denominam *habitus*, uma forma de proceder pouco consciente que possibilita reagir de forma imediata às questões do cotidiano escolar. (...) um tipo de improvisação inteligente, semelhante ao que se costuma chamar ‘jogo de cintura’. (...) Resumindo, a realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, frequentemente conflituosa, e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis... O que se tem, muitas, vezes, são situações problemáticas singulares e que, portanto, exigem soluções particulares. (Brasília: MEC/SEF, 2002, pp.58-59)

² Os documentos oficiais analisados na pesquisa, divulgados no início dos anos 2000, constam das Referências deste artigo.

Iluminismo às avessas: tal a imagem utilizada por certos autores para evidenciar o rebaixamento intelectual imanente a tais políticas. Ainda que intensamente anunciada, a presença da *reflexão* materializar-se-ia, no mais das vezes, de forma rasteira, pragmática:

(...) percebem-se uma simulação e uma inversão da dinâmica: se, por um lado, o discurso oficial reiterava a necessidade de o país criar as bases para sua inserção no novo paradigma da economia ou sociedade do conhecimento, por outro, desenvolvia políticas que efetivamente retiravam do complexo educativo e, notadamente, da formação docente a qualificação necessária à produção de conhecimentos. (MORAES, 2003a, p.11)

Problematiza-se a proclamada *prática reflexiva* em seus próprios fundamentos: quanto ao *tipo* e à *abrangência* das reflexões supostamente proporcionadas. Uma reflexão que, no limite, tolheria fortemente o acesso a patamares mais elevados de compreensão frente aos sentidos, mazelas e desafios da dimensão educativa. Daí a denúncia do *cinismo* da reforma: políticas que, enquanto deliberadamente esvaziavam a dimensão teórica e a reflexão crítica da formação docente, anunciavam o intento de formar professores capazes de “refletir sobre a sua prática”:

Não obstante a conveniente polissemia, não é difícil perceber que tal ‘reflexão’, na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas, (...) de um ‘saber-fazer’ pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento. (MORAES&TORRIGLIA, 2003, pp.46-47)

Discutindo as funções desempenhadas pelos *conhecimentos tácitos/cotidianos* e pelos *conhecimentos científicos/teóricos/acadêmicos* na formação docente, DUARTE (2003), SHIROMA (2003), SHIROMA&EVANGELISTA (2003) e MAZZEU (2008;2009) apontam como a *desvalorização da teoria* encontra-se presente em diversos dos autores que se tornaram referências centrais nesse debate. Ainda que largamente endossados pela intelectualidade brasileira, autores como Donald Schön, Philippe Perrenoud, António Nóvoa, A. Pérez Gomez, Kenneth Zeichner e Joe L. Kincheloe impulsionariam aquele amplo consenso em torno das concepções do *aprender a aprender*. Divulgariam, pois, propostas de formação não centradas no saber escolar elaborado, no domínio de saberes científicos e filosóficos sobre a

educação, mas, sim, num pragmático “aprender fazendo” por meio da ressignificação dos saberes cotidianos dos licenciandos, de suas reflexões espontâneas e subjetivas, de suas experiências singulares.

O ideário pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música: mapeando um debate

Esclareçamos um ponto fundamental: nosso intento limita-se a buscar *mapear* algumas das posturas teóricas e epistemológicas que, segundo nos parece, representam relevantes tendências na educação musical atualmente. Pretendemos, tão-somente, *situar* certas vertentes interpretativas pelas quais o campo vem abordando as questões concernentes ao ensino, à construção de conhecimentos e à formação docente. Vertentes que por vezes denotam, em maior ou menor grau, traços e incorporações daquilo que viemos denominando, de forma ainda muito ampla e genérica, *pensamento pós-moderno*.

No que tange aos aspectos elencados, objetivamos apenas apontar algo que percebemos ao longo de nossos estudos, e que nos chamou a atenção: o fato de que se tornaram relativamente naturalizadas, nos escritos e discussões sobre *música e educação*, afirmações de que vivemos tempos “imprevisíveis e indeterminados”, sobre os quais quaisquer “verdades” caíram por terra; tempos de relações sociais/econômicas/culturais norteadas pelo “acaso”, essencialmente “incertas”, onde se constata níveis inéditos de “fragmentação” e “fluidez”; tempos, enfim, que clamam pela superação de modelos “ultrapassados” de racionalidade e pela implantação de “pedagogias da incerteza”, “centradas no aluno”, em seus “percursos”/“vivências” e em sua capacidade de “aprender a aprender”.

Dadas as limitações deste artigo, limitar-nos-emos a comentar brevemente dois dos pressupostos anteriormente discutidos: as bandeiras do *professor reflexivo* e do desenvolvimento de *competências docentes*.

A defesa de uma formação *prática-reflexiva*, dotada de certos traços essenciais e assentada num mesmo conjunto de autores (tais como D. Schön, A. Nóvoa, A. Pérez Gomez,

E. Morin, P. Perrenoud e K. Zeichner) mostra-se fortemente presente nas discussões mais recentes sobre formação docente em música. Em seu estudo, CUNHA&SALES (2010) assim justificam a escolha da fundamentação teórica a ser adotada:

(...) se buscará expor no texto fundamentações teóricas sobre a formação e a prática do professor de uma forma geral, objetivando conhecer alguns pensamentos e questionamentos de pesquisadores dessa área. Para tanto, se optou pelos estudos de Zeichner, P. Gómez, Schön, Pimenta e G. Sacristán, haja vista que ambos [sic] enfatizam a necessidade da prática reflexiva e de uma formação docente que possibilite o desenvolvimento da prática pedagógica mais consciente, de acordo com a realidade que atuam. (CUNHA&SALES, 2010, p.467)

BROOCK-SCHULTZ (2010) afirma também partir deste referencial, destacando processos de produção do saber docente a partir da experiência. Isto significaria dar primazia a uma *racionalidade prática* nas pesquisas em educação musical:

A racionalidade prática considera a existência de um saber intuitivo, construído e comprovado pela prática. O professor se torna investigador de sua própria prática pedagógica (...) Para Schön, somente a teoria é insuficiente para a prática, por isso, o professor precisa de uma formação que o habilite a refletir criticamente sobre sua prática pedagógica. O professor deve considerar a realidade em que está inserido e desenvolver a capacidade de solucionar problemas. (BROOCK-SCHULTZ, 2010, pp.2057-2058)

Esta sobrevalorização das experiências práticas, dos saberes que são construídos de forma intuitiva/improvisada no dia-a-dia e usados na “resolução de problemas”, também orienta as propostas de formação de SOUSA *et al.* (2013):

O professor, cujo conhecimento se constrói a partir da sua prática, que se faz docente pela intuição, criatividade e improviso, acumula um conhecimento próprio do seu domínio, além de ser capaz de aprender e reagir às diversas situações que se lhe apresentarem, utilizando-as como instrumentos de aprendizado. (SOUSA *et al.*, 2013, p.626)

Relembremos: ao mencionar tais ou quais artigos, pretendemos apenas sugerir certas tendências mais abrangentes às quais, de certo modo, eles correspondem. Isto *não significa* que haja, de nossa parte, qualquer pretensão seja de questionar posicionamentos

peçoais de pesquisa, seja de generalização acerca dos pontos discutidos. Notamos apenas que, dentro da literatura pedagógico-musical consultada, são muito frequentes as pesquisas que, situando-se num contexto de profunda “provisoriedade” dos saberes, e alinhando-se ao debate considerado “mais recente” sobre formação docente, irão investigar quais são as *competências* efetivamente *úteis* ao *professor reflexivo* em meio às tantas incertezas e particularidades de seu cotidiano profissional. *Competências* estas mormente entendidas como um *saber-fazer* - e elencadas, de modo geral, a partir da narração de rotinas cotidianas, da análise de depoimentos pessoais, da escuta à chamada “voz dos licenciandos”.

Tal perspectiva de análise, com destaque para uma ou outra de suas linhas gerais, pode ser encontrada em QUADROS JR *et al.* (2010); LOURO (2008); MACHADO (2004); BRAGA (2004); CERESER (2003;2004); SANTOS (2003); BELLOCHIO (2003a;2003b); REQUIÃO (2002).

A delimitação dos saberes do educador a partir de relatos individuais, da troca de experiências, também se encontra em GAULKE (2013a; 2013b). Aqui, destaca-se um ponto frequentemente referido pelos estudos sobre *competências docentes*, qual seja, sua eminente *singularidade*: a construção de *identidades* e *saberes docentes* em moldes sempre locais, personalizados, subjetivos.

A aprendizagem da docência traduz-se numa construção constante no aprender na/da prática na escola, na situação de sala de aula e da interação com pessoas. É construída por meio da relação professor-aluno, que ocorre em uma determinada sala de aula, de uma determinada escola, que segue uma política própria, possui recursos, tempos e espaços específicos, com determinados alunos e colegas professores. Por esses fatores que determinam um caso, a aprendizagem da docência torna-se única. (...)

Em outras palavras, um processo em que o aprendente torna-se um sujeito com suas individualidades, sua história, seus modos de ser, pensar e agir, próprios do seu jeito de ser docente. (GAULKE, 2013a, pp.93-94)

Em decorrência de tamanha individualização dos processos, chega-se, coerentemente, àquilo que seria o efetivo *cerne* da formação do professor, ao seu núcleo vital:

A formação acadêmica faz parte da construção da docência, mas é na prática que o professor vai sentir e perceber como realmente é a profissão, vai sentir o cansaço, o estresse, as dúvidas, o prazer e as alegrias. 'É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional' (NÓVOA), a partir da prática em sala-de-aula, do aprender a saber-fazer. (GAULKE, 2013b, p.450)

Segundo as perspectivas críticas referidas no item anterior, os estudos e as práticas de formação docente certamente necessitariam sofrer transformações voltadas à sua *oxigenação* - para usarmos expressão de CATANI *et al.* (2001). Contudo, ao promoverem um claro *distanciamento* em relação a uma pedagogia centrada no saber escolar/sistematizado/elaborado; ao reduzirem a formação à busca por saberes profissionais úteis, advindos de percursos pessoais e particularizados; ao se mostrarem refratários a qualquer perspectiva de ensino mais diretiva e intencionalmente dirigida, os movimentos verificáveis nos últimos anos teriam significado não um avanço mas, sim, um drástico declínio intelectual e formativo. Aspectos que, amplamente problematizados no âmbito curricular mais amplo, precisariam ser melhor discutidos pelo campo da educação musical.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. “A formação profissional do educador musical: algumas apostas”. *Revista da ABEM*, nº08, mar.2003a, pp.17-24.

_____. “Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional”. CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, *Anais...*, 2003b, pp.174-181.

BRAGA, Paulo David Amorim. “Competências para o ensino de música em 4^{as} séries de escolas municipais de Salvador – um estudo a partir da realidade de três professores”. CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, *Anais...*, 2004, pp.854-864.

BRASIL. Ministério da Educação, 2002. *Parecer CES/CNE 0146/2002*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2003. *Parecer CES/CNE 0195/2003*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2003. *Parecer CES/CNE 67/2003*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2004. *Resolução nº 2*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2002. *Resolução CNE/CP 1*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2002. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2002. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

BROOCK-SCHULTZ, Angelita Maria Vander. “Refletindo sobre o Professor Reflexivo”. CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, *Anais...*, 2010, pp.2053-2061.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. “Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil.” *Revista Educação & Sociedade*, nº75, ano XXII, ago.2001, pp.67-83.

CERESER, Cristina Mie Ito. “A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul”. CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, *Anais...*, 2003, pp.234-243.

_____. “A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar”. *Revista da ABEM*, nº11, set.2004, pp.27-36.

CUNHA, Conceição de Maria; SALES, José Álbio Moreira de. "As concepções de educação musical dos professores das escolas públicas de Fortaleza". CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, *Anais...*, 2010, pp.463-475.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5ª edição. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. "Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria)". *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol.24, nº83, ago.2003, pp.601-625.

_____. "As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento". *Revista Brasileira de Educação*, nº18, set-dez.2001, pp.35-41.

_____. "Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar". *Cadernos Cedex*, v.19, nº44, abr.1998, 14pgs.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GAULKE, Tamar Genz. "Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica". *Revista da ABEM*, nº31, jul./dez.2013a, pp.91-104.

_____. "Aprendizagem da docência: a inserção do professor de música à escola de educação básica". CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, *Anais...*, 2013b, pp.442-452.

LOURO, Ana Lúcia Marques e. "Cartas de licenciandos em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno". *Revista da ABEM*, nº20, set.2008, pp.63-68.

MACHADO, Daniela Dotto. "A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio". *Revista da ABEM*, nº11, set.2004, pp.37-45.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. "A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos". 32ª reunião anual da ANPED, 2009. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf. Acesso em 06/10/13

_____. "Pedagogia Histórico-Crítica e formação de professores: proposições e categorias". 31ª reunião anual da ANPED, 2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4826--Int.pdf. Acesso em 27/09/13

MORAES, M^a Célia Marcondes de. “Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente.” In: MORAES, M^a Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, pp.07-20.

_____. “Recuo da teoria.” In: MORAES, M^a Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, pp.151-167.

MORAES, M^a Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patricia Laura. “Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento.” In: MORAES, M^a Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp.45-60.

QUADROS JR., João F. Soares *et al.* “A formação do professor de música: experiências de quatro estudantes da Faculdade de Música do Espírito Santo”. CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, *Anais...*, 2010, pp.178-186.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. “Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico”. CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, *Anais...*, 2002, pp.426-433.

SANTOS, Regina Márcia Simão. “A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno”. *Revista da ABEM*, nº08, mar.2003, pp.63-68.

SOUSA, Simone Santos; NASCIMENTO, Jéssica Cisne do; COSTA, Tátilla Michele Pereira. “Compartilhando saberes: a ‘Oficina de Canto em Grupo’ na formação de educadores musicais em Sobral”. CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, *Anais...*, 2013, pp.624-632.

SHIROMA, Eneida Oto. “O eufemismo da profissionalização.” In: MORAES, M^a Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp.61-80.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. “Um fantasma ronda o professor: a mística da competência.” In: MORAES, M^a Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp.81-98.