

A Identidade dos Professores de Música na Escola Pública de São Paulo

Gabriel Costa de Souza** (FEUSP)
gacsouza@usp.br
gacsouza@hotmail.com

Comunicação

Resumo: Este projeto busca analisar e refletir sobre a transição entre o espaço de formação nos cursos de licenciatura em educação musical e a atuação profissional dos professores de música na rede pública da cidade de São Paulo. Pretende descrever a visão deste processo segundo os próprios sujeitos de pesquisa, os professores de música atuantes na rede pública da cidade de São Paulo, a partir do contexto proposto por Tardif (2002) e Schön (2000), em que a formação nos cursos de licenciatura segue um modelo aplicacionista, onde a prática é vista apenas como uma consequência da teoria, e da crise da profissão docente discutida por Nóvoa (1991 e 2007). Para alcançar estes objetivos o projeto propõe relacionar a noção de identidade proposta por Dubar (2005) e a concepção de sujeito como ser social, ativo e histórico a partir das contribuições da abordagem sócio-histórica em Vigotski (1998 e 2000), Freitas (1994 e 2002) e Bock (1996 e 1999). As ferramentas metodológicas utilizadas neste projeto serão o grupo focal e a entrevista semiestruturada, por possibilitarem que os sujeitos da pesquisa verbalizem e se posicionem com relação aos processos vivenciados durante a própria formação e atuação docente. Espera-se que ao final do projeto seja possível identificar elementos de aproximação e de distanciamento entre a formação universitária e a atuação nas escolas públicas para, desta forma, contribuir para que a formação nos cursos de licenciatura em música seja debatida e se torne mais próxima das demandas reais do ensino de música.

Palavras chave: Identidade docente, formação profissional, educação musical

Introdução e justificativa

No ensino superior os cursos de licenciatura têm como objetivo principal a formação de professores que irão atuar nas escolas de educação básica (creches, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos) (GATTI, 2011), sejam públicas ou privadas. É preciso então que a formação profissional proposta pelas

** Licenciado em Educação Musical pelo Instituto de Artes da UNESP, atualmente é aluno no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Mestrado), sob orientação da Profa. Dra. Maria de Lourdes Souza Ramos.

licenciaturas seja amplamente discutida, tanto de um ponto de vista que considere o curso em si, ou seja, o currículo, como de um ponto de vista que considere a inserção profissional dos alunos egressos da licenciatura, a atuação profissional.

Essa discussão se faz necessária em todas as licenciaturas, independente da área do conhecimento, uma vez que existem inúmeras questões que dizem respeito à formação e atuação dos professores como um todo. Nesta perspectiva, destaca-se principalmente a relação e articulação entre saberes teóricos e práticos no decorrer da formação docente. (PERRENOUD, PAQUAY, ALTET e CHARLIER, 2001). Mas, deve-se destacar também questões com relação ao próprio posicionamento dos futuros professores com relação à sua própria formação, estes

São taxados de resistentes à mudança e ao autoquestionamento, de pouco participantes e de conformistas, quando não de apresentarem comportamento infantil; de rejeitarem qualquer teorização e de esperarem de maneira primária por receitas prontas... receitas estas que os formadores evitarão fornecer (LOUVET e BAILLAUQUÈS, 1992¹, *apud* PERRENOUD, PAQUAY, ALTET e CHARLIER 2001, p.47).

Todos esses apontamentos indicam a necessidade de que a formação nos cursos de licenciatura seja alvo de debate e reflexão, buscando maior articulação entre o contexto de formação e as demandas da prática docente.

No entanto, este projeto irá se debruçar sobre o *professor de música*, licenciado em educação musical. Este recorte se justifica a partir do entendimento de que a música e as artes são áreas de conhecimento necessárias para o desenvolvimento humano, devido, principalmente, à sua dimensão perceptiva e conceitual. Segundo Granja (2010, p. 47) “a percepção é uma dimensão fundamental do conhecimento. (...) Na música, a percepção ocupa um lugar central, seja na perspectiva do ouvinte receptor, seja na do músico intérprete e/ou compositor”.

Em outras palavras, o fazer musical e artístico não é apenas apoio para outras áreas do conhecimento, uma vez que possui estruturas conceituais próprias, conforme complementa Granja (2010, p. 88) que, ao explicar a linguagem musical, afirma:

¹ LOUVET, A.; BAILLAUQUÈS, S. *La prise de fonction des instituteurs*. Paris: INRP, 1992

Ela [a música] é um conhecimento estruturado, passível de ser interpretado e analisado no nível dos conceitos. Como linguagem, a música pode ser representada simbolicamente, seja por uma notação convencional ou não. E, por fim, a música envolve uma construção, entendida como um fazer musical, isto é, cantar, tocar, compor, improvisar etc.

Neste sentido, a busca pela representação dos fenômenos que ocorrem na sociedade através de formas simbólicas, própria do fazer artístico, é reconhecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, reconhecendo o necessário espaço para o contato com as diversas linguagens artísticas no processo de ensino e aprendizagem proposto na educação básica. Assim, afirma o documento que

A manifestação artística tem em comum com outras áreas de conhecimento um caráter de busca de sentido, criação, inovação. (...) Tanto a ciência como a arte respondem a essa necessidade de busca de significações na construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos, éticos e estéticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas da cultura (BRASIL, 1998, p.31-32).

Nesta perspectiva há de se mencionar também a Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008) que tornou a música *componente curricular obrigatório* na educação básica, expandindo a necessidade da atuação do educador musical, seja diretamente em sala de aula ou como formador especialista, auxiliando professores que irão atuar com música em sala de aula. Não é objetivo deste projeto se aprofundar nas implicações que tal medida traz para a formação e atuação dos professores de música, algo já feito das mais diversas formas por autores como Luiz (2012), Ahmad (2011), Alvarenga e Mazzoti (2011) e Sobreira (2008).

No entanto, há de se considerar, ainda assim, que uma vez que a música é tema atual nos debates que envolvem a legislação educacional e o currículo da educação básica, surge a necessidade de que a formação dos professores de música nos cursos de licenciatura em educação musical, bem como sua inserção nas instituições escolares, seja alvo de debate e reflexão. Sendo, portanto, este o objeto de pesquisa aqui pretendido, a saber, as relações entre a formação e a atuação profissional do licenciado em educação musical.

Considerando que a formação do professor se dá de maneira contínua, tendo início muito antes da formação universitária e seguindo por toda a carreira docente, este projeto busca relacionar dois momentos distintos da formação do educador musical, pois entende que

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como o que é ser aluno (TARDIF, 2002, p.20).

O primeiro momento é a formação na universidade, enquanto que o segundo momento é a atuação direta dos alunos que concluíram o curso de licenciatura em educação musical como professores nas escolas públicas da cidade de São Paulo.

A partir destes dois momentos o projeto tem como objetivo discutir as perspectivas de profissão docente constituídas pelo estudante durante o curso de licenciatura em educação musical e estabelecer diálogo com a realidade encontrada quando passam a atuar ambiente escolar.

Referenciais teóricos

Tendo como referência a noção de identidade propostas por Claude Dubar (2005) estes dois momentos – formação inicial e atuação docente – serão considerados no intuito de compreender o processo de construção de identidade profissional dos licenciados em música, entendendo que

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação (DUBAR, 2005, p.330).

Com relação às identidades em Dubar (2005), destaca-se a noção de que a identidade é construída a partir da percepção do outro sobre si, uma vez que nossa noção de identidade está vinculada à maneira como percebemos o que os outros atribuem a nós

enquanto identidade. Assim, reitera-se o papel do meio social no processo da construção da identidade do sujeito. Construção essa que pode ser entendida como processo, uma vez que a identidade é “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos tipos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p.136).

Nesta perspectiva, há de se considerar o professor de música como um ser “ativo, social e histórico” (BOCK, 1999), uma vez que é a partir de sua ação enquanto docente que ele transforma a realidade em que está inserido, junto a seus pares.

Refletir sobre aspectos relativos à formação e atuação docente situando suas relações perante a cultura profissional estabelecida adquire uma perspectiva importante à medida que existe um consenso entre autores como Tardif (2002), Schon (2000), Perrenoud (2001) e Nóvoa (1991, 2007) no sentido de que “a formação inicial é considerada ‘demasiadamente teórica’ ou ‘não suficientemente prática’, ‘muito afastada da realidade de sala de aula’ ou demasiadamente ‘ligada a modelos’” (BAILLAUQUÈS, 1992, *apud* PERRENOUD, 2001, p.47).

Ao analisarmos, então, a formação proposta pelos currículos das licenciaturas em educação musical, percebemos que:

Um formato bastante comum dos cursos de licenciatura em música no Brasil ainda tem sido a separação entre disciplinas teóricas sobre metodologias de ensino, ministradas no início dos cursos, e disciplinas práticas, como é o caso do estágio curricular, vivenciadas nos últimos semestres do curso. Esse formato de curso de formação de professores não privilegia a participação dos estudantes como agentes ativos e reflexivos do processo de ensino e aprendizagem musical (BASTIÃO, 2010, p.16).

Tardif (2002) aponta para a mesma questão ao discutir os problemas epistemológicos da formação universitária geral, indicando a existência de uma estrutura linear onde “os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática” (TARDIF, 2002, p. 270).

Wideen (1998) complementa este quadro indicando também os resultados que este modelo aplicacionista traz para o início da prática docente dos recém-formados, ao constatar que:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (WIDEEN *et alii*, 1998² *apud* TARDIF, 2002, p.270).

Esta perspectiva de formação se assemelha aos cursos de licenciatura em música, que na maioria dos casos não conseguem relacionar os conteúdos das disciplinas pedagógicas com as necessidades e os contextos da educação básica. Assim,

Embora os cursos de licenciatura em música busquem preparar o futuro profissional para atuar na educação básica, ainda existem dificuldades. Mesmo que bacharelados e licenciaturas sejam graduações diferentes, muitas licenciaturas ainda têm uma estrutura curricular semelhante aos bacharelados, diferenciando-se praticamente pela presença das disciplinas de caráter pedagógico. Dessa maneira, muitas vezes os licenciados não se sentem aptos para trabalhar no ambiente escolar, pois além das questões que afetam todas as áreas de estudo na escola (número excessivo de alunos, salas inadequadas e a ausência de recursos materiais), não houve o aprendizado específico das tarefas docentes (ALVARENGA e MAZZOTTI, 2011, p.66).

Schön (2000) contribui com esta perspectiva ao apontar a distância entre os conhecimentos abordados durante a formação e a real demanda dos problemas enfrentados no cotidiano pelos profissionais das mais diversas áreas como consequência de uma formação muito mais ligada aos estudos teóricos do que à prática profissional.

Este modelo de formação inicial contribui com o “choque de realidade” vivenciado pelo docente no início de sua carreira, sentindo-se despreparado para exercer aquela função

² WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J.& MOON, B. *A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. Review of Educational Research*, n.68 (2), p. 130-178.

mesmo com todos os conhecimentos adquiridos até então. Segundo Nóvoa (2007, p. 39), o professor iniciante vivencia

[...] A confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc.

Esta situação também é vivenciada pelos professores de música, que se deparam com a falta de estrutura das escolas, traduzida na falta de materiais – instrumentos musicais ou material didático – ou, ainda, no recorrente descaso com sua disciplina por parte de alunos e até de outros professores.

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a passarem seu tempo enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes”. Ele é um professor que tem de abrir seu espaço na comunidade escolar à *cotoveladas*, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual valor ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento (FONTERRADA, 2008, p.229).

Infelizmente, ao chegar à escola pública o professor de música ainda se depara com a noção de que a música é uma disciplina de apoio para o desenvolvimento de disciplinas consideradas mais importantes.

Assim, se estabelecem os dois quadros que sustentam o início deste projeto: formação inicial e atuação docente.

A primeira, uma formação universitária que prioriza os conhecimentos teóricos ao invés da experiência prática, e, a segunda, uma atividade profissional complexa, cercada de dúvidas e incertezas. Considerando este contexto, como ocorre, na perspectiva dos professores de música, o início da atuação docente na educação básica da cidade de São Paulo?

Como encontrar elementos que possibilitem que a formação nos cursos de licenciatura estabeleça um diálogo efetivo com as reais demandas do ofício do professor de música contemporâneo?

Objetivos

A partir do exposto acima, assume-se como objetivos deste projeto:

Objetivos Geral e específicos

A partir do exposto acima, o presente projeto tem como objetivo descrever e analisar as perspectivas dos licenciados em educação musical com relação à própria identidade docente na educação básica, relacionando-as com a formação nos cursos de licenciatura em educação musical e sua atuação profissional.

Para isto, busca apresentar um panorama referente ao currículo e a formação proposta nestes cursos e a influência destes na construção da identidade do professor de música. A partir destas relações, espera-se contribuir para aproximação entre a formação inicial nas licenciaturas e as demandas existentes na atuação profissional.

Material e métodos

Este projeto pretende trabalhar com um único grupo de sujeitos, licenciados em educação musical, em um momento específico de sua formação, os primeiros anos em que a prática docente é exercida como atividade principal, sem vínculo com o curso de graduação. De acordo com os objetivos expostos os sujeitos de pesquisa serão educadores musicais que atuem ou já tenham atuado nas escolas públicas da cidade de São Paulo.

A partir deste contexto, o projeto procura discutir e estabelecer relações entre a formação proposta pelas licenciaturas em música e a atuação docente na educação básica, a partir dos relatos dos sujeitos.

Podemos considerar, então, que este projeto possui caráter qualitativo que, segundo Chizzoti (1991, p.79), “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica

entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Assim, embora cada licenciado em educação musical seja considerado como sujeito único, há de se considerar o fato de que o professor não atua isoladamente. A partir da perspectiva sócio-histórica assumida neste trabalho, a profissão docente se configura a partir das relações sociais com o meio em que está inserida. A partir das contribuições da abordagem sócio-histórica em Vigotski (1998 e 2000), Freitas (1994 e 2002) e Bock (1996 e 1999), os sujeitos serão considerados a partir de seus aspectos singulares na relação com o meio social. Compreende-se que

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. [...] . Assim a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações (FREITAS, 2012, p.28).

As ferramentas metodológicas propostas neste projeto são o grupo focal (MORGAN, 1997³, *apud* GONDIM, 2003, p.151). e a entrevista semi-estruturada (TRIVIÑOS, 1987), por possibilitarem que os temas e questionamentos relacionados à formação de professores e atuação docente sejam sugeridos para debate em grupo ou, ainda, que cada sujeito verbalize suas opiniões no contato direto com o pesquisador no momento da entrevista.

A entrevista se apresentará então como uma possibilidade de reconstituição das trajetórias dos sujeitos, assim como de reflexão do contexto atual em que estiverem inseridos. Castro e Vilela (2003), ao relatarem uma experiência de pesquisa de abordagem sócio-histórica com determinado grupo de professoras, reafirmam a importância do meio social na narrativa do percurso de cada uma delas, propondo que

³ MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Method Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

Cada trajetória é única, mas é conformada pelo ambiente sociocultural, pelas oportunidades e relações que se estabelecem e pelas experiências de vida que imprimem a marca característica de cada professor. Ao narrar seu percurso individual, as professoras refletem sobre ele, reconstruem o passado, trazendo para o presente aspectos importantes de sua vida profissional, às vezes relegados a um canto da memória e que, no momento da entrevista, são recolocados para depois serem analisados e interpretados (CASTRO e VILELA, 2003, p.226).

Com estas de ferramentas metodológicas serão levantadas informações que permitam encaminhar os objetivos de pesquisa aqui propostos de forma a subsidiar o processo de interpretação das informações e o processo de análise final.

Análise de dados

As informações obtidas através dos grupos focais e das entrevistas serão interpretadas através da análise do conteúdo, tendo-se como referência a perspectiva-sócio histórica. Considera-se a análise de conteúdo

[...] como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1977⁴, *apud* FRANCO, 2003, p.20).

Desta forma, espera-se que as informações coletadas com o grupo focal e as entrevistas possam elucidar melhor os processos envolvidos na formação dos professores e também no início de sua vida profissional, situando-os em relação ao meio social em que estão inseridos. Os conteúdos apresentados pelos sujeitos ao se posicionarem em relação aos assuntos abordados no grupo focal e nas entrevistas serão categorizados, usando para isso o procedimento de construção de categorias *a posteriori*.

⁴ BARDIN, J. *L'Ére logique*. Paris: Robert Laffont, 1977.

Referências

ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. *Esclarecimentos sobre o aceite de diplomas de licenciados de música em concursos públicos*. João Pessoa, 2014.

AHMAD, Laila A. A. *Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS*. Santa Maria, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

ALVARENGA, Claudia H.; MAZZOTTI, Tarso B. *Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008*. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 51-72, jun. 2011.

BASTIÃO, Zuraida A. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.23, pp.15-24, março de 2010.

BOCK, Ana M. *et all. A psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Mimeo, 1996.

BOCK, Ana M. *Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia*. São Paulo: Cortez; EDUC, 1999.

BRASIL. *Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Elisabeth B. *O pensamento musical e a prática docente: as demandas da contemporaneidade no ensino da música*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CASTRO, Magali; VILELA, Rita A. T. Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília.P.; VILELLA Rita .A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa—perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-241.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FONTEERRADA, Marisa T. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, Maria Laura. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Maria Tereza. A. *Vygostky e Bakhtin*. São Paulo: EDFJF/Ática, 1994.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2002, n.116, pp. 21-39. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em 06 de Novembro de 2014.

GATTI, Bernardete. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional In: PINHO, S. (org.) *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

GONDIM, Sonia M. *Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. *Paidéia*, vol.12 nº24, p.149-161, 2003.

GRANJA, Carlos Eduardo. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUIZ, Magali M. G. *Educação Musical na escola pública: em que medida contribui para a formação do cidadão?* São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

NÓVOA, Antônio. (org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Editora do Porto, 1991.

_____(org.) *Vidas de Professores*. 2ª edição. Porto, Portugal: Editora do Porto, 2007.

PERRENOUD Philippe; PAQUAY Leopold; ALTET Marguerite; CHARLIER Evelyne (orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.20, pp.45-52, setembro de 2008

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

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

VIGOSTKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZAGO, Nadir.; CARVALHO, Marília P.; VILELLA Rita A.(orgs.). *Itinerários de pesquisa— perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.