

Formação continuada do professor de música: uma possibilidade outra a partir de suas histórias de vida

Rafael de Souza

IC/ UNIRIO

Professor de Música do Programa Aprendiz (Niterói)

Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/ UNIRIO)

Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede Formad)

desouza.rafaelf@gmail.com

Resumo:

Este trabalho trata de um percurso de Iniciação Científica. A pesquisa que, inicialmente, tinha como objetivo a obtenção de dados para a realização de um levantamento do perfil do egresso da Licenciatura em música da UNIRIO. A partir do desejo de um dos participantes por espaços para dividir sua prática, entendida como anseio por formação continuada, a ação investigativa passou, também, a investir seus esforços nessa área. Numa postura crítica em relação às políticas de formação continuada, este trabalho procura afirmar uma possibilidade outra de formação nesta modalidade, mas produtora de maior sentido para quem participa dela. Desta forma, é feita a opção metodológica pelas narrativas de histórias de vida de professores de música pelo caráter (auto)formativo que possui, por colocar o docente como responsável por seus próprios percursos formativos e pela reflexividade que produz em relação à prática de quem narra. Assim, este texto objetiva pensar, com os professores, as representações que estabelecem sobre como os processos de musicalização que viveram influenciam suas práticas enquanto docentes. Para tanto, traz a fala de um educador musical para pensar as narrativas de histórias de vida como um pressuposto para uma formação contínua e permanente, mais que continuada, caracterizada pela formação de professores pesquisadores de suas próprias práticas.

Palavras chave: Formação do professor de música; Formação continuada; Pesquisa com Histórias de vida.

Introdução

A pesquisa tratada neste trabalho, inicialmente, tinha como objetivo o levantamento do perfil do egresso do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Tinha a intenção de realizar uma avaliação curricular sob a perspectiva dos ex-alunos do curso, numa tentativa de pensar uma possível reforma curricular que estabelecesse pontes entre a universidade e os saberes que a escola básica demanda. Ademais, coincidiu e contribuiu para os momentos de avaliação institucional da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e de avaliação, por parte do Ministério da Educação, do referido curso.

Inicialmente, as informações para a ação investigativa eram obtidas através e-mails enviados aos alunos egressos do curso. Nos correios eletrônicos, era enviado um questionário com o intuito de levantar dados sobre: (1) quando o participante da pesquisa ingressou e saiu

da graduação, (2) se dá aula em escola e em que tipo, e, (3) se não estivesse exercendo a profissão de professor, qual atividade estaria exercendo e por qual motivo. Ademais, contava com perguntas mais diretamente relacionadas ao currículo da Licenciatura anteriormente citada. Era perguntado ao ex-aluno: (1) se ele acha que o currículo do curso o havia preparado adequadamente para a realidade da sala de aula, (2) se haveria algo a ser modificado naquele mesmo currículo e, em caso positivo, o quê e, (3) quais as principais dificuldades enfrentadas por ele no dia a dia da sala de aula.

Porém, em meio a essa troca de mensagens, um dos ex-alunos participantes da pesquisa e atuante em escola básica, demonstrou um forte desejo de ter espaço para retornar à universidade e dividir com os atuais licenciandos e professores suas vivências, questionamentos, dificuldades, anseios, erros e acertos como professor. O desejo desse ex-aluno levou a uma mudança nos rumos da pesquisa, direcionando seu enfoque na formação continuada do professor de música, mas sem deixar de lado o levantamento de dados que havia sendo feito.

Sensibilizado pelo desejo do educador, foi feito um levantamento bibliográfico sobre tal modalidade de formação destinada ao professor de música. A busca foi cumprida em periódicos da área da educação com *qualis*, atribuído pela CAPES, B2 ou superior, em um recorte histórico de 10 anos, do ano de 2004 ao de 2013. Foram contempladas: a Revista Brasileira de Educação (revista da ANPED), a Revista Educação e Sociedade, a Revista Educação e Contemporaneidade, a Revista Teias, a Revista do INEP e a Revista da ALEPH (com *qualis* B5, mas especializada na área da formação continuada). Além disso, o levantamento também foi realizado no banco de monografias do Instituto Villa-Lobos, no banco de Teses e dissertações da CAPES, bem como em periódicos da área da educação musical utilizando-se os mesmos critérios. No último caso, foram consultadas: a Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), a Revista Opus (Revista eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM), a Revista Ictus, a Revista Música Hodie e a Revista Per Musi.

Para grande surpresa, mesmo sabendo-se da evasão/ abandono dos professores de música em seus cargos públicos como docentes e a escolha predominante dos recém-licenciados por cursos/ conservatórios de música em diversos territórios brasileiros, como apontam pesquisas (PENNA, 2012; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013), bem como do baixo

índice de alunos formados na Licenciatura em Música da UNIRIO – totalizando 58 no período que vai de 2008/1 a 2012/1 (SARAIVA, 2013) –, foi encontrado um número inexpressivo de trabalhos publicados em relação ao universo de periódicos onde foi realizada a busca.

No caso das revistas de educação e do banco de monografias citado, não foi encontrado nenhum resultado para a pesquisa. Já no caso dos periódicos da área musical, foi apontada a ocorrência de apenas um artigo tratando de formação continuada na Revista Ictus (QUEIROZ; MARINHO, 2010) e outro na Revista Música Hodie (DEL BEN, 2005). A Revista da ABEM retornou diversos resultados para formação continuada, mas voltada apenas para pedagogos. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, através da pesquisa pelo termo “formação continuada” no título, resumo, e palavras-chave, a pesquisa apontou duas dissertações sobre a temática (FILHO, 2012; ARAUJO, 2012), mas preocupando-se, também, apenas com a formação de pedagogos.

Relaciono tal enfoque nos profissionais da área da Pedagogia pela preocupação de educadores musicais com o processo de musicalização das crianças em fase de alfabetização e das que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isto porque a Lei 11.769/ 08, a qual modifica a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (Lei nº 9394/ 96), acrescenta a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação e, na fase de escolarização citada, na maioria dos casos, o professor com formação em curso de Pedagogia, chamado de “generalista” ou “unidocente”, é o único responsável pelos processos de aprendizagem e ensino das crianças.

Porém, ainda que considerando a legitimidade da preocupação com a formação complementar em música de professores de outras áreas, mostra-se urgente, também, pensar estratégias significativas de formação continuada dos professores licenciados em música pela evasão e postura esquivada mantida por docentes de educação musical em relação à atuação na escola básica.

A partir deste quadro, a presente comunicação oral objetiva pensar a influência da história de alunos sobre a prática de professores de educação musical. Ou seja, pretende pensar, com os professores, as representações que estabelecem sobre como os processos de musicalização que viveram influenciam suas práticas enquanto docentes. Tomando este objetivo mais geral como ponto de partida, surgem duas perguntas, sendo a busca por suas

respostas objetivos secundários: (1) O aprendizado na universidade sobrepõe a experiência vivida antes da certificação inicial? E (2) a que saberes e conhecimentos os professores da educação musical recorrem diante do desafio da docência?

Narrativas de histórias de vida: uma opção metodológica

A pesquisa qualitativa compreende o interlocutor da investigação como sujeito, superando a dicotomia sujeito/ objeto (CHIZZOTTI, 2006) e requer procedimentos metodológicos coerentes com a complexidade das interações humanas. Por isso, aqui foi feita a opção metodológica pela investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008), trazendo as conversas sobre/ com as experiências/ vidas dos professores de música.

A investigação com as narrativas permite que os professores participantes não sejam colocados no lugar de desiguais e inferiorizados, como ocorre em outros processos de investigação, e se sintam autorizados a contar suas histórias. Isso ocorre porque o trabalho com tal perspectiva tem como pressuposto o estabelecimento de relações mais horizontais e colaborativas, visibilizando e legitimando os discursos desses profissionais como contributos válidos para o campo da formação de professores.

Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación¹ (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 21).

A partir disso, a opção pela narrativa como metodologia de pesquisa é feita pelo entendimento de que o ser humano *vive vidas relatadas* (CONNELLY; CLANDININ, 2008) e de que a narração é não apenas um modo de expressão, mas de construção de identidades e saberes. Por meio das narrativas, é possível aproximar-se de crenças, concepções e ideias que os sujeitos constroem/ construíram em seus percursos de vida.

O processo formativo a partir dos percursos vividos, faz com que o narrador da própria história, no caso, o professor, seja o centro de sua própria formação. Nesta perspectiva, assume-se, então, a impossibilidade de separação entre as dimensões pessoal e

¹ Quer dizer que ao praticante, a quem durante muito tempo foi silenciado na relação de investigação, está se lhe dando o tempo e o espaço para que conte sua história, e para também que sua história ganhe a autoridade e a validades que sempre tiveram os relatos de investigação. Tradução minha.

profissional do professor, e torna-se possível entender o impacto do desenvolvimento da pessoa – na vida de forma mais ampla, para além dos cursos de formação, antes, durante e depois deles – do professor no exercício de seu trabalho cotidiano em sala de aula.

Assim, o desenvolvimento pessoal mostra-se importante para pensar a formação docente, já que “a noção de desenvolvimento expressa um contínuo, uma aprendizagem que se constrói ao longo da vida e também por parecer mais pertinente para a superação tradicional justaposta entre formação inicial e aperfeiçoamento ou reciclagem de professores” (SOUZA, 2001, p. 35). Além disso, desobscurecer estes processos de desenvolvimento, ou seja, voltar a memória sobre eles, permite mostrar que a própria pessoa é responsável por sua formação, na medida em que é o sujeito quem está à frente de seus percursos de vida e, principalmente, permite mostrar as compreensões que tais sujeitos constroem sobre suas trajetórias de vida, fator determinante em seus processos de formação.

Desta forma, “investir na singularidade e na subjetividade das narrativas [de histórias de vida] possibilita ao sujeito em formação, ao mesmo tempo, entrar em contato com suas lembranças e relacioná-las às diferentes dimensões da aprendizagem profissional através da sua própria trajetória [...]” (SOUZA, 2001, p. 35). Indo além, a pesquisa com histórias de vida permite pensar a formação enquanto processo sempre em curso pela conexão que possibilita entre as experiências construídas pelos professores narradores durante suas vidas e as singularidades das mesmas.

As dimensões formativas e ecoformativas que emergem da narrativa de formação ligam-se à globalidade da vida e das experiências pessoal, profissional, cultural, social, espiritual, encarnando a formação como um trabalho e atividade do sujeito sobre si e em relação a si mesmo, aos outros e aos diferentes espaços-tempos em que está inserido. (SOUZA, 2001, p. 39).

Assim, a presente pesquisa é classificável como qualitativa, contando com entrevistas feitas a partir de questionário semiestruturado constituído por três perguntas inspiradas em dissertação de mestrado de Ribeiro (2014): (1) *Como fui musicalizado?* (2) *Como aprendi a musicalizar?* e, finalmente, (3) *Como musicalizo hoje?*

A opção pelo modelo semiestruturado se dá pela maior possibilidade de interação entre o entrevistado e seu interlocutor que proporciona, potencializando as questões apresentadas. As entrevistas foram realizadas com professores de música atuantes na educação básica e formados a partir de 2008 na Licenciatura em Música da Universidade

Federal do Estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, tendo a narrativa como metodologia, esta pesquisa lança mão de alguns procedimentos metodológicos a fim de garantir uma coerência teórico-epistemológica, quais sejam: caderno de campo, gravações de áudio, transcrição das entrevistas. Através desses procedimentos, será possível retomar as narrativas produzidas no desenvolvimento da pesquisa para pensar, discutir e articular questões colocadas pelos objetivos desta ação investigativa.

A narrativa de Carlos²

Dadas as dimensões limitadas de um artigo para comunicação oral, este texto trará a narrativa de apenas um dos professores participantes da pesquisa. O professor de música, carioca, de 32 anos de idade é formado recentemente, no ano de 2012, no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e está no seu primeiro emprego formal como professor em escola básica, participando de um programa, o qual oferece aulas de educação musical nas escolas municipais da cidade de Niterói, vizinha ao Rio de Janeiro, para os alunos do quarto ano de escolaridade.

Sobre *como foi musicalizado*, Carlos contou que seu interesse por estudar música se deu pelo desejo de imitar um amigo, de ser como ele, de ter uma banda de garagem como ele. Então, aos 14 anos, iniciou seus estudos de bateria. Sem a presença de familiares próximos musicistas, chegou a cursar engenharia, mas abandonou o curso para dedicar-se exclusivamente à música. Segundo ele, sua musicalização

foi direto no instrumento, na bateria (...) os primeiros contatos já foram com figuras de ritmo, com o professor já me falando: “isso aqui é uma semínima, isso uma colcheia”, “isso você toca assim”, fazendo exercícios de leitura (de partitura) e o próprio instrumento, a coordenação motora e algum repertório. Eu levava músicas que eu gostava, tocava junto e tal. (Carlos. Conversa transcrita. 05/03/2014)

A seguir, começamos a falar sobre *como Carlos aprendeu a musicalizar*. Neste ponto, o educador, em meio a interrupções que faz a si mesmo, cita as *ferramentas* que recebeu durante a licenciatura em música (metodologias europeias criadas no século XX). Puxando para este lado “capacitador” e conteudista da formação, pergunto sobre a validade destas ferramentas no contexto de seu trabalho e o professor afirma: *depende do lugar onde*

² Com o intuito de preservar a identidade do professor, seu nome foi trocado para a publicação deste trabalho.

você estiver, da possibilidade do aluno (Carlos. Conversa transcrita. 05/03/2014). Essa colocação sugere, ambígua e simultaneamente, o quanto estes conhecimentos são dessituados, pensados para uma realidade escolar distinta da vivida por ele e por muitos outros professores, bem como a relevância que esses conhecimentos têm para a prática deste professor.

Além disso, Carlos aponta a centralidade do estágio em sua formação, um espaço no qual ele *tinha a prática, via os colegas que já tinham mais experiência*, era uma disciplina na qual se *botava a mão na massa*. Para ele, seu processo de aprender a musicalizar *foi mais ou menos essa combinação, né... um pouco da teoria, em sala, com prática também* (Carlos. Conversa transcrita. 05/03/2014).

Assim, o educador musical viu no estágio um “*entrelugar* de reflexão e experimentação da identidade docente-discente, campo particular de disputas de saberes, fazeres e poderes entre a universidade e a escola” (SÜSSEKIND, 2011, p. 24). *Entrelugar* no qual é possível ressignificar o pensar e a prática como professor, ressignificação esta atravessada pelas questões que emergem do cotidiano e pela relação com as crianças. Demonstrando uma postura de aprendizagem contínua, o musicalizador afirma: *E eu ainda não aprendi (entre risos), tô aprendendo com o processo* (Carlos. Conversa transcrita. 05/03/2014).

Perguntado sobre *como musicaliza hoje*, Carlos tem dificuldades em responder, fala sobre a preocupação em ensinar os parâmetros sonoros e em seguir as recomendações e planejamentos fornecidos pela coordenação do programa de educação musical no qual trabalha. Insistindo, pergunto quais são seus objetivos, para além das questões de conteúdos e capacidades, qual a sua “*abordagem*” em classe. Aqui, a ausência de resposta clara, mostra as dificuldades em estabelecer pressupostos teóricos, metodológicos e políticos para a prática da docência.

Após a montagem deste quadro, pergunto a Carlos se ele é capaz de explicitar as possíveis relações entre sua história de vida e sua forma de exercer a docência. Respondendo positivamente, as relações que tece são de fundo teórico, sobre o que aprendeu em termos musicais e os reflexos da aprendizagem das habilidades/ competências que enumera nos conteúdos que privilegia.

Provocativamente, trago uma fala onde o educador afirmava que seus estudos iniciais no instrumento aliavam teoria à prática, mas que também era possível levar às suas aulas músicas de seu interesse. Então, pergunto se ele dá espaço em classe, se coloca-se de forma aberta para que as crianças tragam músicas de seus próprios universos musicais para as aulas.

A resposta: *É... (pausa) deveria, né?*. A partir daí, Carlos diz aproveitar facilidades dos alunos e lembra um episódio no qual deu espaço para que dois deles cantassem para a turma um funk composto pela própria dupla. Com o educador afirmando o embarque da turma na ocasião, pergunto se ele já se preocupou em conhecer mais do cotidiano musical das crianças com que trabalha. Apesar de dizer se colocar aberto a situações como essa, confessa nunca ter emprestado sua escuta às demandas de seus alunos, mesmo com a dificuldade que vinha enfrentando na relação com os mesmos.

Conclusões: narrativas de histórias de vida como pressuposto de uma formação permanente

As entrevistas, não só a de Carlos, puderam mostrar a influência da dimensão pessoal e social, da historicidade do professor, como produtoras de “sentido e significados no seu processo de aprendizagem” (SOUZA, 2006, p. 35). Além disso, o retorno para si provocado por elas foi marcado pela reflexividade incidente sobre a própria prática, demonstrando a potencialidade das narrativas como processo (auto)formativo.

Assim, o desenvolvimento pessoal mostra-se importante para pensar a formação docente, já que “a noção de desenvolvimento expressa um contínuo, uma aprendizagem que se constrói ao longo da vida e também por parecer mais pertinente para a superação tradicional justaposta entre formação inicial e aperfeiçoamento ou reciclagem de professores” (SOUZA, 2001, p. 35).

Além da dimensão (auto)(trans)formativa que possuem, tais narrativas detêm a potencialidade de transformar a prática de quem narra (e também de quem escuta a narrativa). Isto porque o conhecimento de si proporcionado pelas narrativas propiciam a construção de novos olhares e problematizações incidentes sobre as práticas em sala de aula, recriando-se, então, conhecimentos/ saberes/ teorias/ práticas constante e permanentemente. Ademais, a abordagem das histórias de vida podem vir a contribuir para a superação/ não repetição dos modelos de musicalização vividos pelos professores, fazendo com que os mesmos saiam dos

caminhos conhecidos e assumam os riscos do novo, da construção/ reconstrução/ desconstrução de saberes e fazeres.

É em consonância com a perspectiva de formação permanente supracitada que este artigo compactua, uma proposta na qual a prática docente é o ponto de partida e a finalidade da teoria, bem como local e objeto de questionamento – maior pilar desta proposta de formação – mediado pela teoria. Trata-se da formação de *professores pesquisadores* da própria prática (ESTEBAN; ZACCUR, 2002a; GARCIA, 2001):

Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teoria-prática. O movimento permanente de questionamento e aprofundamento visa a ajudar o/a professor/a a entender melhor e redimensionar seu cotidiano. Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002b, p. 22)

Persegue-se, aqui, tal formação permanente por ela extrapolar o modelo de formação continuada majoritariamente posto. Modelos que, além de configurados como cursos, iniciativas ironicamente descontinuadas, isoladamente situadas no tempo, e desconectadas das práticas e cotidianos vividos dos professores, são chamados, por vezes, de “capacitação” ou “reciclagem” que fazem pensar: seriam os professores incapazes ou lixo para precisarem ser capacitados e/ ou reciclados?

Referências

ARAÚJO, Gabriela Da Ros de. **Formação continuada em música:** reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Buenos Aires: Laertes, 2008.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/ RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Música Hodie** –

Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, n. 2, v. 5, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa.; ZACCUR, Edwiges. (Orgs.) **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. (Orgs.) **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 11-24.

FILHO, Gilberto Portugal. **A prática musical no contexto grupal: um estudo sobre o processo de formação continuada de educadores do Projovem adolescente do município de Abaetetuba/PA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras – reflexões sobre uma prática coletiva. In: _____. (Org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-44.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MARINEZ, Edson Baptista; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. Por que o professor de música desiste da Educação Básica. In: **XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2013. Pirenópolis, Anais... Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp> Acesso em 08 de maio de 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata C. O. Barrichelo; FERREIRA, Cláudia R. Narrativas docentes e saberes cotidianos no espaço escolar. In: SÚSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. (Orgs.) **Universidade-Escola: Diálogo e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 135-154.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música no contexto da educação nacional. **Revista Ictus** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, n. 11, v. 2, p. 100-119, 2010.

RIBEIRO, Tiago. **Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SARAIVA, Joana Martins. **Música - disciplina para quem?** Uma discussão sobre os desafios na implementação da lei 11.769/2008 a partir de uma análise dos discursos dos licenciados em música da UNIRIO 2013. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: _____. (Org.) **Música, cultura e educação: Os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 165-210.

_____. Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo: o caso da música. **ANPEd**, Gt de Currículo, 2012, texto encomendado. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-campo_do_currIculo_m%fasica.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

SOBREIRA, Silvia. Funções e justificativas para o ensino de música nas escolas regulares. **ANPEd**, Gt de Educação e Arte, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-465%20int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre Educação Musical:** investigando o papel da ABEM no contexto da Lei Nº 11.769/2008. 2012. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. (Orgs.) **Universidade-Escola:** Diálogo e formação de professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 19-36.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (Orgs.) **Professora pesquisadora:** uma práxis em construção. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 002. p. 25-52.