

Profissionalização Docente: Tema e Variações

Ana Francisca Schneider Grings

Instituto Federal do Rio Grande do Sul/Universidade Federal do Rio Grande do Sul
francisca.schneider@gmail.com

Resumo: Este trabalho visa apresentar uma revisão de literatura acerca da profissão “professor de música” como maneira de problematizar a formação do licenciado em música na atualidade. Como parte de uma tese de doutorado em educação musical, em andamento, as reflexões apresentadas partem da minha experiência enquanto licenciada em música e aluna de pós-graduação. A temática da profissionalização docente vem sendo discutida sobre diferentes perspectivas teóricas e nesta revisão os trabalhos são apresentados a partir da visão de BURNARD (2013). A autora defende que cinco dimensões estão envolvidas no ser professor de música, são elas: dimensão empírica, dimensão conceitual, dimensão política, dimensão pragmática e dimensão cultural. Com este trabalho não pretende-se esgotar a literatura da área, mas apresentar um recorte sob a ótica deste modelo teórico.

Palavras chave: profissionalização docente, dimensões profissionais, educação musical

Ao escolher ingressar no curso de licenciatura em música sempre tive a certeza que queria ser professora de escola regular. Apesar de nunca ter experienciado a disciplina de música no currículo escolar e sem saber como funcionava um curso superior de música, segui firme o propósito que traçara ao fazer vestibular. Ao ingressar no curso um mundo de novas possibilidades surgiu. A música e seu ensino, que até o momento eram para mim sinônimos de aulas particulares de piano, passaram a ser uma área do conhecimento, com diferentes perspectivas, competências e habilidades.

Durante os oito semestres que seguiram pude conviver com diferentes realidades e metas profissionais de meus colegas. Alguns queriam seguir tocando seus instrumentos musicais, mas pensavam no mercado de trabalho, que exige um diploma de licenciado para ter estabilidade em um concurso público para professor, por exemplo. Outros estavam ali para uma transição entre suas atuais práticas como instrumentistas e o desejo de serem músicos profissionais cursando um bacharelado em música. Muitos queriam ser músicos e professores particulares de seus instrumentos. Alguns já possuíam uma vida profissional e estavam em busca de uma formação que os possibilitassem entender o processo de musicalização de seus alunos e coralistas, e havia aqueles que queriam estender sua vida de estudante universitário e prolongar os benefícios que ela proporciona.

Esta temática, da formação de professores em cursos de licenciatura em música e o perfil destes estudantes, vêm sendo objeto de estudo de diversos autores. MORATO (2009) investigou a realidade de alunos que já atuam profissionalmente com música enquanto cursam a graduação enquanto ALMEIDA (2009) pesquisou sobre como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com a diversidade presente na sociedade. Os cursos de licenciatura em música no Brasil vêm sendo cada vez mais discutidos e a profissão de professor de música investigada por diversos pesquisadores (AZEVEDO, 2007; MORATO, 2009; ALMEIDA, 2009; ABREU, 2011; PUERARI, 2011). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 e a Resolução CNE/CP 01/2002, que trata dos princípios e fundamentos para a organização curricular dos cursos de licenciatura, as instituições de ensino superior sofreram modificações em seus currículos. Assim, a área de Artes passou a oferecer cursos de licenciatura em modalidades específicas, para cada uma das suas subáreas (música, dança, teatro e artes visuais). Com esta mudança a subárea da educação musical, assim como as outras artes, passou a ser considerada um conteúdo parte dos currículos da educação básica.

Entretanto, a adaptação dos currículos destes novos cursos de licenciatura, bem como a institucionalização da disciplina de música ainda é um processo em andamento. Mesmo com a aprovação da Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, as escolas ainda sentem dificuldade em inserir em seus currículos o ensino de música. Penna (2008) afirma que faltam professores qualificados para suprir as necessidades das redes de ensino e alega que, se por um lado houve avanço na legislação em considerar a música como área, esta mesma legislação não garante a sua eficácia em termos de qualidade de ensino. A autora afirma que com a falta de profissionais qualificados “os conteúdos curriculares obrigatórios seriam oferecidos na medida das possibilidades, e muitas vezes de modo até mesmo contraproducente” (PENNA, 2008, p.60).

O país enfrenta um problema com a falta de professores em todas as áreas do conhecimento. Souza e Gouveia (2012) afirmam que, segundo os dados do INEP daquele ano, seriam necessários 330 mil docentes, de todas as áreas, para universalizar o acesso a toda educação básica regular obrigatória. Os problemas de falta de estrutura, baixa remuneração aos professores do ensino público e privado (que paga salários menores para os professores de

educação infantil e de séries iniciais), não animam um jovem a ser professor em escola regular.

Mateiro (2009) relata que em uma pesquisa realizada em quinze Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de licenciatura, nove ressaltam em seus Projetos Políticos Pedagógicos que o objetivo do curso é formar professores para atuarem na educação básica. Porém, Figueiredo e Soares (2012) mostraram em uma pesquisa realizada com 1924 licenciandos em música de diferentes partes do Brasil, que cerca de 80% dos estudantes não pretendem atuar como professores na escola básica. Logo, se a intenção dos cursos é, de maneira geral, preparar professores para a educação básica, porque o descompasso entre a realidade escolar, os currículos dos cursos e objetivos dos estudantes?

Nos anos que se seguiram a minha entrada na universidade e uma posterior entrada no mercado de trabalho, pude perceber que outros fatores influenciavam minha estada na escola básica e por vezes a vida acadêmica se mostrou mais atrativa para mim. Já no sexto semestre do curso de licenciatura em música ingressei em um grupo de pesquisa e ao longo dos anos pude estar em contato com pesquisas e discussões que me colocaram a par com a problemática do ensino de música nas escolas de educação básica, sobre o ensino de instrumentos musicais, dentre outros temas pesquisados pelo grupo. Ao participar dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) pude notar que muito se tem discutido na área os motivos que levam os alunos a procurarem um curso de licenciatura em música, principalmente depois da Lei 11.769.

Ao longo do tempo a profissão docente vem sendo ressignificada e seus desafios redimensionados. Os objetivos que levam um profissional a se tornar professor são os mais diversos, porém se sabe que as condições de trabalho docente são um ponto fundamental para a permanência ou não de um jovem professor no ambiente escolar. Vieira, Maia e Coimbra (2007) afirmam que “a transição para o trabalho se inicia durante o percurso acadêmico e decorre ao longo do processo de procura de emprego (após conclusão do curso), bem como durante a adaptação ao trabalho”(p. 4). Desta forma os autores destacam que se um jovem acredita na sua capacidade de se adaptar ao mercado de trabalho, maiores são as suas chances de ser proativo, determinado e perseverante na busca pelo seu emprego. Porém, através do estudo da motivação foi possível perceber que os professores se sentem autoeficazes para ensinar ao saírem da graduação, porém seu senso de autoeficácia cai ao longo do primeiro ano

de trabalho como professor (HOY; SPERO, 2005). A tendência ao isolamento também é percebida no primeiro ano de trabalho do professor de música. Podemos dizer que as necessidades destes profissionais são específicas e que existe a necessidade de estabelecer relações com outros professores de música mais experientes (FREDIKSON; NEILL, 2004).

Segundo Fredikson e Neill (2004) o primeiro ano de trabalho de um professor de música é determinante na sua permanência ou desistência da carreira do magistério. Aspectos da organização escolar, como reuniões, atendimento aos pais e projetos escolares, são listados como a pior parte do trabalho de um professor de música da escola básica. Os autores afirmam que, na pesquisa realizada, em nenhum momento foi citado pelos participantes a presença, o acompanhamento ou a orientação de um supervisor ou orientador. De acordo com eles, a presença de um tutor aos novos professores talvez seja um dos caminhos para as políticas públicas na campanha pelo ingresso e permanência na carreira do magistério. Além disso, os autores comentam que é preciso formar os licenciados com bases maiores de trabalho cooperativo e colaborativo com outras áreas do conhecimento. Assim, ao fazerem parte de uma equipe de trabalho na escola regular, maiores são suas possibilidades de trabalho coletivo. Um profissional que saiba estabelecer parcerias tanto com colegas quanto com instituições é o caminho apontado por Hallam (2011). O autor comenta que esta dinâmica de parcerias alimenta o trabalho do professor e oportuniza novas experiências para os envolvidos, sejam professores ou alunos. Porém, não basta que o professor seja colaborativa e proativo, ele precisa ter condições de infraestrutura material e pedagógica para realizar o seu trabalho. As condições de trabalho do professor muitas vezes são negligenciadas por pesquisas e estudos que acabam atribuindo o sucesso ou o fracasso da educação somente ao professor (HYPOLITO, 2012). Muitos aspectos devem ser levados em consideração quando falamos em condições de trabalho, principalmente em educação básica em escolas públicas. Estes elementos segundo Hypólito (2008) são

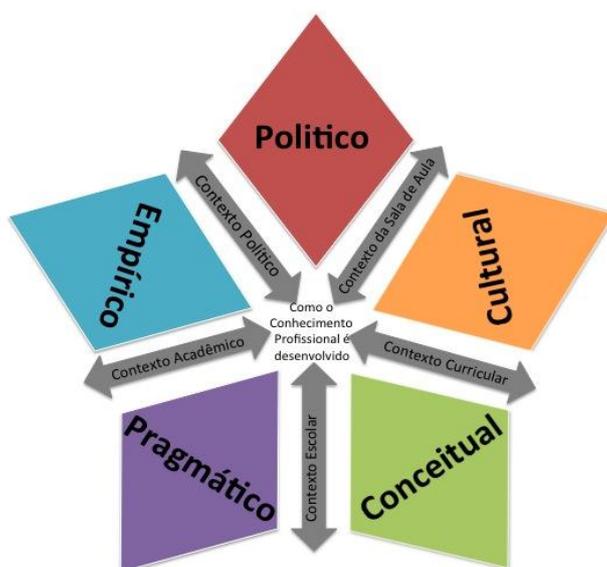
indissociáveis, tais como: formação, carreira, remuneração e formas de contratação; processo de trabalho – intensificação, carga de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho; dentre outros (p.211).

Especificamente na área de educação musical Burnard (2013), ao considerar que muitos elementos são importantes para a compreensão do profissional “professor de música”, propõe um modelo das cinco dimensões envolvidas na profissão: política, cultural, empírica,

pragmática e conceitual. Estas dimensões, de acordo com o modelo proposto, se relacionam com diferentes contextos como a sala de aula, o currículo, o acadêmico, o escolar e o legislativo. De acordo com este modelo a autora defende que várias dimensões estão envolvidas e precisam ser consideradas para compreender o ser professor de música na atualidade em sua totalidade.

A figura a seguir mostra como estas dimensões e contextos se inter-relacionam, totalizando o ser profissional da educação musical na visão de Burnard (2013).

FIGURA 1 – Dimensões do profissional educador musical



Fonte: (BURNARD, 2013)

Segundo este modelo a autora explica que a dimensão conceitual seria relacionada aos elementos constituintes do ensinar música e da formação de professores de educação musical. A autora ressalta que "embora o foco habitual seja "o quê" ensinar, e esta questão é de suma importância, outras também tem importância equivalente no aprender a ensinar música, são elas: 'como', 'onde', 'quem' e 'por que'" (BURNARD, 2013, p.2, tradução nossa).

Complementando esta dimensão, os elementos que se relacionam com a prática de ensino e com o dia-a-dia do professor de música, seriam agrupados na dimensão pragmática. Esta dimensão possui uma ligação direta com o contexto na qual está inserida e por

representar as ações do professor, vem sendo estudada mais frequentemente por pesquisadores brasileiros (BEINEKE, 2001; BELLOCHIO, 2001; DEL-BEN; HENTSCHKE, 2002; LOUREIRO, 2002; DINIZ; DEL-BEN, 2006; HENTSCHKE, AZEVEDO, ARAÚJO, 2006; LOURO, 2008; GALÍZIA, 2009; BARBOSA; FRANÇA; 2009; GAULKE, 2013; SILVA, 2013).

A prática de ensino é também um tema muito abordado nos cursos de Licenciatura em Música. Mateiro (2008) esclarece que “as expressões estágio, prática de ensino e prática pedagógica são utilizadas na área de formação docente para denominar as atividades de ensino realizadas em sala de aula” (p.15). Estas práticas de estágio em cursos de Licenciatura passam a totalizar quatrocentas horas de estágio supervisionado, a partir da aprovação da LDB 9.394/96. A legislação neste momento garante o espaço para as práticas de ensino e uma importância para o aprender a ensinar na prática.

O conhecimento profissional segundo a visão da dimensão pragmática está dividido em três categorias: práticas experienciais cotidianas, prática profissional e conhecimento profissional e, prática científica e conhecimento científico (HOLGERSEN; HOLST, 2013). Quando nos referimos à prática do professor de música, devemos levar em consideração toda uma tradição de educação musical, baseada em métodos, pedagogias e didáticas. Estas tradições não são apenas referentes à idade dos alunos, mas também em relação ao contexto cultural, econômico e político que o professor traz consigo em sua bagagem (HOLGERSEN; HOLST, 2013).

Ao analisar o legado deixado pelos chamados métodos ativos de educação musical, como por exemplo, Orff, Kolály e Dalcroze, Penna (2011) afirma que, embora na atualidade as pesquisas apontem para um caminho que leve em consideração o contexto, “o trabalho desses e outros pedagogos foi fundamental na construção das concepções que temos hoje do que é educação musical, de como ensinar, de quais repertórios utilizar, e assim por diante” (p.9). Assim percebemos o caminho de consolidação da área de educação é um processo dinâmico e constante.

Em âmbito internacional a preocupação com a formação de professores e a sua prática em sala de aula também é observada na literatura. Cain (2011) defende que muitas vezes é na troca de experiências com os colegas, que alunos dos cursos de formação de professores de música aprendem de forma mais significativa. Outras pesquisas também foram encontradas

que abordam a prática pedagógica em sala de aula (FORREST;WATSON, 2012; MARTIN, 2012; BENNETT, 2013; JOSEPH; SOUTHCOTT, 2013; STAVROU, 2013) e a formação de professores de educação musical (ACHIENG'AKUNO, 2012; BALLANTYNE; KERCHNER; ARÓSTEGUI, 2012).

A dimensão política aparece neste momento em contraponto com a literatura da área de práticas educacionais e de formação de professores. Se por um lado existe um aprofundamento sobre os saberes, as competências e habilidades que a prática profissional exige, por outro o contexto político em que a educação musical está inserida hoje no país, embora haja avanços, ainda não é de um cenário favorável à profissionalização da área. Burnard (2013) argumenta que

os professores são geralmente pessoas de fora do processo político, e por isso nos perguntamos, como professores de música, em fase inicial ou avançada de desenvolvimento da carreira profissional, podem participar mais ativamente como sujeitos e agentes de mudança para melhorar seu profissionalismo. Não é de se admirar que muitos professores de música perdem o encanto ou o seu entusiasmo para com o seu aperfeiçoamento e para elevar seu status profissional (p.1, tradução nossa).

A falta de dados quantitativos sobre a área de educação musical no Brasil refletem as políticas da área. Porém, algumas pesquisas de larga escala vêm sendo realizadas. Como exemplo temos a pesquisa “A formação do professor de música do Brasil” realizada pelo grupo de pesquisa MUSE, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em uma avaliação sobre a pesquisa de larga escala os autores comentam que “a grande maioria desses estudos é de pequena escala, normalmente restritos a um número reduzido de participantes, cursos, currículos, e muitos examinam as experiências dos estudantes seguindo um modelo qualitativo” (FIGUEIREDO; SOARES, 2012, p. 259). Os autores comentam também que uma das problemáticas deste tipo de pesquisa é em função de não termos os números totais da população de estudantes de licenciatura em música no Brasil.

Nesta revisão de literatura não foram encontradas pesquisas da mesma magnitude da pesquisa realizada pelo grupo MUSE, com professores de música no Brasil. Além deste os únicos surveys de grande porte encontrados na área de educação musical foram os realizados por Wolffenbüttel (2012) que investigou a educação musical em escolas do Rio Grande do Sul e o de Hentschke et al (2009) que investigou a importância e o significado da música para crianças e adolescentes. Outros dois surveys foram encontrados, o de Cernev (2011) e o

Cereser (2011), porém com uma amostra de aproximadamente 150 professores de música. Figueiredo e Soares (2012) ressaltam que

neste momento da educação brasileira, com a Lei 11.769/2008, que trata da música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica, os espaços da educação musical poderão ser ampliados nas escolas. Entretanto, se os egressos não demonstrarem interesse e motivação para atuarem na educação básica, o desafio passa a ser outro, já que a conquista do espaço da música nos currículos escolares estaria comprometida pela falta de profissionais interessados na atuação na escola regular. A falta de informação sobre a totalidade de estudantes de licenciatura em música no Brasil é um ponto a ser considerado, mas a amostra desta investigação contendo 1.924 estudantes de Licenciatura em Música é uma referência para se refletir sobre as motivações para a atuação do professor de música na educação básica (p. 269).

Dando sequência, apresento a quarta dimensão da profissão que é a dimensão cultural. Levando em consideração os aspectos da legislação e os aspectos relacionados a prática do professor de música, podemos nos perguntar que práticas o professor acredita e valoriza? Como é o reconhecimento do professor de música nos mais diferentes espaços de atuação. De acordo com Burnard (2013) trabalhar na comunidade, com projetos sociais por exemplo, parece ser o caminho mais garantido para o reconhecimento social. O educador musical que está inserido em uma determinada cultura é visto como um integrante fundamental para a continuidade desta, diferentemente daquele inserido na escola que esta mais distante da comunidade e tem um plano de ensino de acordo com “conhecimentos escolares”. Podemos inferir que com a falta de reconhecimento social e político que o professor enfrenta hoje em nosso país, a garantia de um emprego estável em um concurso público, por exemplo, não é suficiente para atrair e manter jovens profissionais na escola. A dimensão empírica nos abre a possibilidade de questionar sobre quais os principais requisitos para ser um profissional na área de educação musical e continuar seu desenvolvimento profissional.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. 2011. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/31430>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

ABREU, 2011;

ACHIENG'AKUNO, Emily. Perceptions and reflections of music teacher education in Kenya. **International Journal Of Music Education: Research**, London, v. 30, n. 3, p.272-291, Aug. 2012. Quarterly.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul. 2009. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17690>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso. 2007. 448 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/10550>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

BALLANTYNE, Julie; KERCHNER, Jody L.; ARÓSTEGUI, José Luis. Developing music teacher identities: An international multi-site study. **International Journal Of Music Education: Research**, London, v. 30, n. 3, p.211-226, Aug. 2012. Quarterly.

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 22, n. 22, p.7-18, set. 2009. Semestral.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 6, n. 6, p.87-95, set. 2001. Anual.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 6, n. 6, p.41-47, set. 2001. Anual.

DEL-BEN, Luciana; HENTSCHEKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p.49-57, set. 2002. Anual.

BENNETT, Dawn. The use of learner-generated drawings in the development of music students' teacher identities. **International Journal Of Music Education: Research**, London, v. 31, n. 1, p.53-67, Feb. 2013. Quarterly.

BURNARD, Pamela. Introduction: The context for Professional Knowledge in Music Education. In: GEORGII-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-erik (Ed.). **Professional Knowledge in Music Education**. Surrey: Ashgate, 2013. p. 1-15.

CAIN, Tim. How trainee music teachers learn about teaching by talking to each other: An action research study. **International Journal Of Music Education: Practice**, London, v. 29, n. 2, p.141-154, May 2011. Quarterly.

CERESER, Cristina Mie Ito. As crenças de autoeficácia dos professores de música. 2011. 182 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/31429>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CERNEV, Francine Kemmer. A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/31459>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL-BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p.27-37, set. 2006. Semestral.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José. Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala na educação musical. *Opus*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 257-274, jun. 2012.

FORREST, David; WATSON, Amanda. Music in essential learning frameworks in Australian schools. **International Journal Of Music Education: Practice**, London, v. 30, n. 2, p.148-160, May 2012. Quarterly.

FREDIKSON, William E. ; NEILL, Sheri. "Is it Friday Yet?"(Perceptions of First-Year of Music Teacher. Bulletin of the Council for research in Music Education. Summer-Fall 2004 No. 161/162

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 21, n. 21, p.76-83, mar. 2009. Semestral.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 31, p.91-104, jul. 2013. Semestral.

HALLAM, Richard. Effective partnership working in music education: Principles and practice. **International Journal Of Music Education: Practice**, London, v. 29, n. 2, p.155-

171, May 2011. Quarterly.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p.49-58, set. 2006. Semestral.

HENTSCHKE, Liane et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. **Etd - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 10, p.85-104, out. 2009. Semestral. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/>>. Acesso em: 25. Out. 2013.

HOLGERSEN, Sven-erik; HOLST, Finn. Knowledge and Professionalism in Music Teacher Education. In: GEORGII-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-erik (Ed.). **Professional Knowledge in Music Education**. New York: Ashgate, 2013. Cap. 3. p. 51-71.

HOY, Anita Woolfolk; SPERO, Rhonda Burke. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of our measures. *Teaching and Teacher Education* 21 (2005) 343-356

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. Cap. 8. p. 211-229.

JOSEPH, Dawn; SOUTHCOTT, Jane. So much more than just the music: Australian pre-service music teacher education student's attitudes to artists-in-schools. **International Journal Of Music Education: Research**, London, v. 31, n. 3, p.243-256, Aug. 2013. Quarterly.

LOUREIRO, Alcía Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, n. 10, p.65-74, mar. 2004. Anual.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, n. 20, p.63-68, set. 2008. Semestral.

MARTIN, Jeffrey. Toward authentic electronic music in the curriculum: Connecting teaching to current compositional practices. **International Journal Of Music Education: Practice**, London, v. 30, n. 2, p.120-132, May 2012. Quarterly.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 22, p.57-66, set. 2009. Semestral.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). **Práticas de ensinar**

música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008. Cap. 1. p. 15-27.

MORATO, Cíntia Thais. Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. 307 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17686>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

PENNA, Maura. Apresentação. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 9-24.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

PUERARI, Marcia. Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/34063>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. *Revista da Abem*, Londrina, v. 21, n. 31, p.63-76, jul. 2013. Semestral.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 19-41.

STAVROU, Natassa Economidou. Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenges and possibilities. *International Journal Of Music Education: Research*, London, v. 31, n. 1, p.35-52, Feb. 2013. Quarterly.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música em escolas públicas do Rio Grande do Sul. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 22., 2012, João Pessoa. *Anais...*. João Pessoa: Anppom, 2012. p. 1 - 11. Disponível em: <www.anppom.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2014.