

EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO EM MÚSICA: reflexões para sua constituição

EPISTEMOLOGY OF MUSIC FORMATION:
reflections for its constitution

*Jéssica de Almeida*¹

Universidade de Brasília
jessica.almeida@unb.br
<https://orcid.org/0000-0002-0752-120X>

*Ziliane Teixeira*²

Universidade Federal de Alagoas - UFBA
ziliane.teixeira@ichca.ufal.br
<https://orcid.org/0000-0002-7950-3668>

Submetido em 28/03/2024

Aprovado em 20/06/2024

Resumo

O artigo tem como objetivo refletir sobre uma teoria da formação docente em música, com base nos referenciais empregados em pesquisas dos campos da Música e Educação Musical sobre esta temática. Baseando-se em uma pesquisa interinstitucional que analisou 220 trabalhos acadêmicos publicados nos últimos 30 anos e adotando a bricolagem metodológica como procedimento, discutem-se perspectivas teóricas das pesquisas de Música e Educação Musical que tematizaram a formação docente, além de analisar os impactos para as suas diferentes concepções. Os resultados foram estudados a partir de quatro categorias, consideradas como dimensões, a fim de entender o progresso dos conceitos na área. Assim, identificou-se um conjunto de saberes, que têm sido discutidos e teorizados, contribuindo para a constituição de uma cultura docente na área da Música. Por outro lado, alerta-se para a necessidade de que outras possibilidades sejam exploradas, sobretudo, partindo-se de teorias nascidas da própria Música.

Palavras-chave: Saberes Docentes em Música; Estágio Supervisionado em Música; Formação Docente em Música; Licenciatura em Música.

Abstract

The article's aims to reflect about a theory of teaching formation in music based on the references utilized in researches on the fields of Music and Musical Education about this subject. Based on interinstitutional research that studied 220 academic works published in the last 30 years, and adopting the bricolage methodology as a procedure, theoretical perspectives of Music and Musical Education which characterized the docent formation come to discussion, with the analysis of the impacts for its different conceptions. The results were studied by four categories seen as dimensions to understand the advance of the concepts in the area. Thereby it was possible to identify a certain repertory of knowledge which has been discussed and theorized, that contributes to the constitution of a docent culture in music. Nevertheless, it remains an alert for the necessity that other possibilities must be explored, mostly, based on the theories which were born from Music itself.

Keywords: Docent Knowledge in Music; Supervised Internship in Music; Docent Formation in Music; Licentiate in Music.

1 Professora no Curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade de Brasília (UnB). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Desenvolve e orienta pesquisas sobre formação e atuação de professores, especialmente, de música, em diferentes contextos através de abordagens (auto)biográficas. Participou do Programa Residência Pedagógica como orientadora (2018) e como coordenadora institucional (2020), além de ter composto a equipe de redatores do Currículo do Estado de Roraima (Arte), em 2018. Integra a diretoria da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) como secretária.

2 Professora no Curso de Música da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atuando nas áreas de Educação Musical e Estágio Supervisionado. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Mestre em Música pela Universidade de Aveiro, Portugal (2011). Líder do grupo Laboratório de Pesquisas e Práticas em Educação Musical (LaPPem-CNPq) vinculado ao Curso de Música da UFAL. Integra o Movimento (Auto)Biográfico em Educação Musical no Brasil e faz parte da diretoria da Associação Brasileira em Educação Musical (ABEM).

Introdução

As pesquisas e produções relacionadas à formação docente em música têm aumentado nos últimos 30 anos. De acordo com um estudo realizado em 2020, Almeida e Teixeira (2023) identificaram que foram publicados 5, 71 e 144 trabalhos acadêmicos nas décadas de 1990, 2000 e 2010, respectivamente. Embora se suponha que muitas pesquisas das primeiras décadas analisadas não estejam disponíveis online, esse crescimento esperado está também associado ao aumento e à expansão de cursos de licenciatura e programas de pós-graduação em música no país. Também é importante destacar a atuação de associações como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Nos últimos trinta anos, essas organizações têm divulgado a produção de conhecimento em Música através da publicação de revistas científicas e da realização de eventos acadêmicos anuais.

De maneira mais específica, as autoras identificaram dois picos de aumento na produção, um em 2003 e outro em 2015. O primeiro parece ser um reflexo da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002. Além disso, a realização de Encontros da ABEM no início da década de 2000 e a publicação da 8ª edição da Revista da ABEM em 2003, que tematizavam, especificamente, a formação do professor de música, também são relevantes. O segundo pico, ocorrido em 2015, parece ter sido motivado pela publicação da Lei nº 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade de conteúdos musicais no currículo de Arte, e pela criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em 2010, uma vez que grande parte das publicações da década de 2010 concentrou-se em políticas públicas, currículos de licenciaturas em música e experiências relacionadas a esse Programa.

Além disso, as pesquisas parecem engajar-se cada vez mais em discutir outras possibilidades para a formação docente, por meio de abordagens (auto)biográficas. Elas também abordam temas emergentes em Educação Musical, incluindo questões interculturais e (de)coloniais, a educação musical especial e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nesta construção, -se um adensamento teórico nos textos, sobretudo na última década. O texto analisado segue o cenário teórico do campo da Educação, conforme discutido por André (2002) e Brzezinski (2006; 2014). Os referenciais sobre formação mais citados, conforme Almeida e Teixeira (2023), incluem os saberes docentes, a identidade profissional, a profissão e a constituição docente, entre outras teorias relevantes. Portanto, diante do progresso e da consolidação teórica das pesquisas, torna-se essencial desenvolver uma epistemologia da formação do professor de música que seja originária da própria área. Este artigo, portanto, tem como objetivo refletir sobre uma teoria de formação docente em música, com base nos referenciais utilizados em pesquisas dos campos da Música e Educação Musical sobre esta temática.

Metodologia

A pesquisa bibliográfica intitulada “Formação de professores de música no Brasil: produção, contextos e impactos” teve início no ano de 2020, sob a coordenação e condução de professoras de duas instituições públicas: a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Com o objetivo de discutir perspectivas teóricas das pesquisas de Música e Educação Musical que tematizaram a formação docente nos últimos trinta anos, foram analisados os impactos para suas diferentes concepções. Estudaram-se 220 trabalhos acadêmicos, incluindo artigos científicos, dissertações e teses, publicados entre 1990 e 2020 e disponibilizados em formato digital. Na primeira etapa, os dados foram categorizados de acordo com o ano de publicação, os contextos abordados, as teorias que embasaram as análises e os principais apontamentos. A partir dessa análise, foi possível destacar os aspectos gerais dos textos que, ao serem relacionados com os contextos histórico-políticos das épocas em que foram publicados, permitiram traçar um panorama temático sobre a formação docente, intimamente ligado às questões emergentes no campo da Educação Musical. Eles também possibilitaram identificar direções, rupturas e recorrências dessas temáticas, bem como suas inter-relações com a área de Educação. Este artigo prossegue com a pesquisa em questão, avançando para a segunda fase de análise: a discussão de perspectivas teóricas em pesquisas de Música e Educação Musical que tematizaram a formação docente nos últimos trinta anos analisando possíveis impactos para as suas diferentes concepções.

Neste contexto, o estudo foi iniciado com base em resultados que destacaram António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, Donald Schön, Júlio E. Diniz Pereira e Maria da G. Mizukami, entre outros/as, como os autores/as da área da Educação mais referenciados/as nas publicações. Além disso, Cláudia R. Bellochio, Teresa Mateiro e Maura Penna foram identificadas como as autoras mais referenciadas no campo da Educação Musical, especificamente no que se refere à formação docente. Em seguida, verificou-se quais foram os/as três autores/as internacionais do campo da Educação mais citados e os/as três autores/as brasileiros/as mais referenciados dos campos da Educação e Educação Musical. A análise foi segmentada por tipo de trabalho acadêmico que o/a referenciou, totalizando 305 entradas³, conforme detalhado no quadro a seguir:

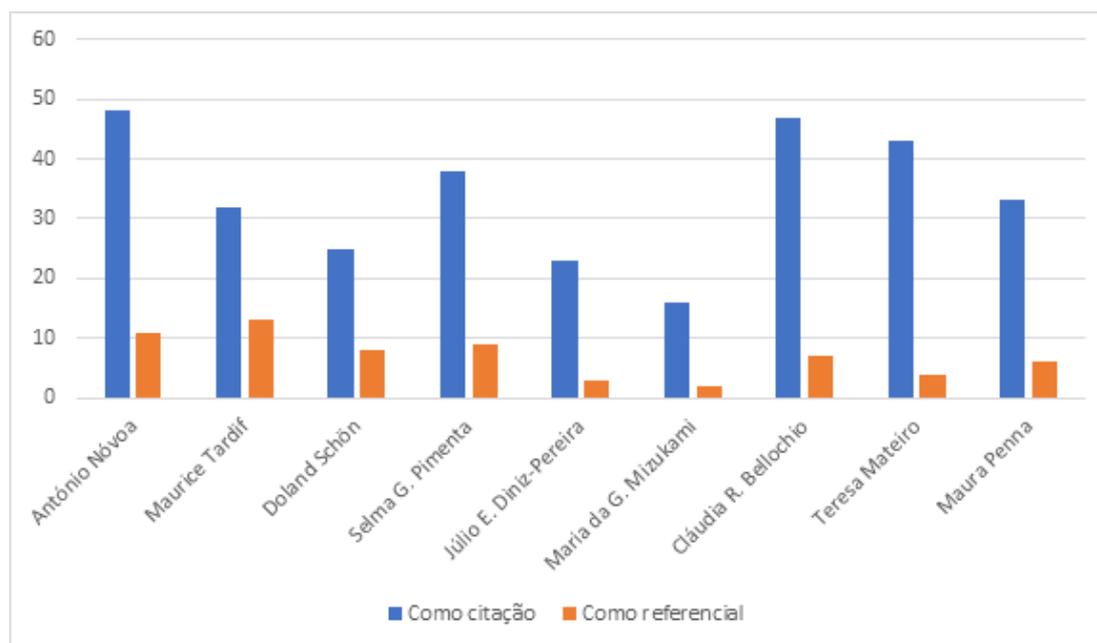
³ Após a análise de 220 trabalhos acadêmicos e a identificação dos/as autores/as mais referenciados/as, foi necessário estabelecer critérios de seleção para o material a ser estudado. Assim, utilizaram-se textos que continham a palavra “formação” ou termos similares em seus títulos. Além disso, alerta-se que essas 305 entradas não contêm repetições de citações dos/as autores/as nos mesmos trabalhos, sendo comum a utilização de mais de um desses referenciais no mesmo texto acadêmico.

Quadro 1: Autores/as mais referenciados pelos trabalhos

Autor/a	Artigos	Dissertações	Teses	Total
António Nóvoa	15	19	14	48
Maurice Tardif	9	14	9	32
Donald Schön	9	12	4	25
Selma Garrido Pimenta	9	16	13	38
Júlio E. Diniz-Pereira	8	10	5	23
Maria da G. Mizukami	2	9	5	16
Cláudia Ribeiro Bellochio	15	21	11	47
Teresa Mateiro	14	19	10	43
Maura Penna	11	12	10	33

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Após o levantamento inicial, procedeu-se à localização e leitura das citações. A partir dessas, foi elaborado um novo quadro que compilou todos os trabalhos que citam esses/as autores/as, e que sistematizou informações como: autor/a/es/as do trabalho, ano de publicação, tipo de texto, páginas que contêm as citações do/a/os/as autor/a/es/as mais referenciado/a/os/as, capítulo ou seção onde as citações aparecem, contexto/s da/s citação/ções, autor/a/es/as, título e ano das obras citadas. Este quadro permitiu identificar quais publicações de Educação Musical realmente utilizaram os/as autores/as como referências e quais apenas os/as citaram. Com isso, houve uma diminuição de 80% no número total de entradas, restando apenas 63 delas. O gráfico 1 ilustra esta redução por autor/a citado/a:

Gráfico 1: Redução no número de entradas de autor/a/es/as mais citado/a/os/as


Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Para esta seleção, o termo “referencial” de uma pesquisa refere-se aos construtos teóricos e conceituais apresentados. Estes não apenas situam o campo de estudos ao qual a pesquisa está filiada, mas também orientam a condução das investigações, sustentam as hipóteses e fundamentam a discussão dos problemas abordados. Uma análise mais detalhada dos capítulos teóricos e de análise das publicações revelou que muitas das ideias frequentemente citadas desses/as autores/as não são desenvolvidas como referencial teórico nas pesquisas do campo de Educação Musical analisadas.

O último recurso organizado para compilar os dados da pesquisa descrita neste artigo foi uma ficha contendo citações de publicações dos/as autores/as listados no Quadro 1, presentes nas 63 entradas restantes dos textos acadêmicos coletados. Para isso, foram lidos e selecionados trechos das seções que desenvolviam as ideias dos/as autores/as incluídos como referencial, de forma articulada ao tema investigado.

A análise deste material foi realizada por meio de uma bricolagem metodológica, uma vez que se busca abranger diferentes perspectivas que elucidem os avanços e as dimensões que circundam o objeto investigado (KINCHELOE, 2007; RODRIGUES et al., 2016). Neste contexto, busca-se uma possível compreensão sobre a formação nascida da própria Educação Musical. De acordo com Kincheloe (2007), trata-se de um processo complexo “que envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e readaptação” (p. 17). O mesmo autor sugere que os *bricoleurs* não fazem uma distinção entre empiria e filosofia, integrando ambas para aprimorar as ideias dos pesquisadores. Portanto, ao buscar uma compreensão epistemológica que emerge da experiência viva e é politicamente localizada, estudada e relatada pelas pesquisas em análise, entende-se que, por meio da bricolagem, é possível alcançar uma compreensão temporária do objeto em estudo.

Com isso em mente, os dados desta pesquisa foram analisados em diferentes etapas, permitindo aproximações e distanciamentos tanto dos trabalhos examinados quanto dos referenciais utilizados por eles. São elas:

- a) Leitura flutuante das fichas de citação.
- b) Localização dos principais conceitos desenvolvidos nos excertos.
- c) Identificação das referências bibliográficas utilizadas para a discussão de cada conceito.
- d) Leitura e estudo dos conceitos com base nas referências bibliográficas citadas pelos/as autores/as dos trabalhos analisados, por meio da elaboração de fichas de leitura.
- e) Análise do contexto em que o conceito foi abordado, incluindo sua aplicação nos diversos trabalhos acadêmicos estudados, bem como as temáticas, problemáticas, hipóteses e outros aspectos associados.

- f) Comparação das informações obtidas nas etapas anteriores e elaboração de um mapa conceitual com o objetivo de desenvolver uma teoria sobre a formação docente em música, conforme apresentado nas Considerações Finais do artigo.

Em busca por uma teoria da formação docente em música

A leitura flutuante e a confirmação subsequente, por meio da identificação dos principais conceitos-chave, fortaleceram as percepções sinalizadas na primeira etapa deste estudo (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2023). Isso ocorre porque muitos dos temas relacionados à interface indicam uma construção teórica sobre a formação docente que vai além do que é institucionalizado e determinado pelas políticas públicas. As discussões focam-se nas dimensões pessoais do professor e para a necessidade de que ele conheça e pense sobre a sua prática profissional. No entanto, a vida do professor é entendida em relação à sua dimensão profissional e prática, destacando conceitos como “saberes docentes” e “desenvolvimento profissional”. Os dados sugerem um aumento no envolvimento com a prática profissional, onde a dicotomia entre teoria e prática, assim como entre conhecimentos pedagógicos e musicais, torna-se predominante.

Destaca-se também a tendência de autores/as brasileiros, frequentemente citados/as como referência no tratamento de questões vinculadas relacionadas a currículos e políticas públicas. Essas discussões culminam em aspectos abordados em cursos de licenciatura e, principalmente, nos estágios, que representam um primeiro contato entre a formação e a prática profissional. Na abordagem de conceitos que emergem e se consolidam em práticas profissionais, autores internacionais são referenciados.

A seguir, são apresentados os resultados obtidos através do estudo dos principais conceitos identificados, com o objetivo de refletir sobre uma teoria da formação docente em música fundamentada no campo da Educação Musical. Para facilitar a compreensão, os conceitos foram organizados em quatro categorias: dimensão pessoal, dimensão profissional, articulação entre formação e atuação, e pressupostos para uma teoria da formação.

Dimensão pessoal

Nesta categoria, a formação é analisada sob a perspectiva pessoal, abrangendo conceitos como desenvolvimento pessoal e profissional, além da importância de ouvir e compreender a voz do professor. António Nóvoa é o autor que embasa essas discussões.

Nóvoa (1997, 2013) discorre sobre a necessidade de que a formação de professores vá além da simples aquisição de habilidades e conhecimentos técnicos, enfatizando também o desenvolvimento pessoal dos professores, bem como a sua capacidade de trabalhar em equipe e de se adaptar às dinâmicas particulares de cada escola. Além disso,

é essencial que a formação seja integrada aos projetos e objetivos das escolas, assegurando que os professores estejam preparados para atender às necessidades específicas da comunidade escolar onde atuam.

Ao valorizar o desenvolvimento profissional dos professores, tanto no âmbito individual quanto coletivo, a formação pode se tornar uma ferramenta poderosa para elevar a qualidade da educação. Isso ocorre porque professores em constante aprimoramento são capazes de proporcionar um ensino mais eficaz, engajando seus alunos e tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso. É importante ainda ressaltar que a formação de professores não deve ser considerada um evento isolado, mas sim um processo contínuo e integrado à prática docente. Assim, os professores podem se manter atualizados e preparados para enfrentar os desafios diários em sala de aula, contribuindo para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com o autor, promover o diálogo e a colaboração entre professores por meio de redes coletivas de trabalho pode ajudar a consolidar essa cultura profissional e a fortalecer valores próprios da profissão docente, como a preocupação com a aprendizagem dos alunos, o compromisso com a educação integral e a defesa dos direitos e da dignidade dos estudantes. Para que a consolidação seja desenvolvida de forma saudável e autônoma, é essencial que os professores tenham liberdade para explorar novas abordagens pedagógicas, refletir criticamente sobre suas práticas e compartilhar experiências e aprendizados com seus colegas.

Para isso, Nóvoa (2013) e Goodson (2013) enfatizam a importância de dar voz ao professor para uma melhor compreensão do trabalho docente. Dessa forma, as narrativas (auto)biográficas de docentes representam fontes valiosas de informações sobre suas práticas pedagógicas, experiências e sobre os desafios enfrentados. É sabido que, durante muito tempo, as narrativas dos professores foram desconsideradas pelos pesquisadores, que frequentemente adotavam uma abordagem mais distante e objetiva ao estudar a educação. No entanto, nas últimas décadas, tem-se observado uma crescente valorização dessas narrativas como fonte legítima de conhecimento sobre a educação, tanto em pesquisas gerais da área quanto em Educação Musical. Destacam-se os trabalhos de Gaulke (2017), Almeida (2016, 2019), Reck (2017), Corrêa (2018), Anders (2019), entre outros.

A abordagem mais qualitativa e interpretativa adotada por muitos pesquisadores recentemente, avançou a compreensão de que precisamos dar voz aos professores para um entendimento de que suas vozes serão ouvidas e suas experiências valorizadas. Isso é importante não apenas para entendermos o trabalho docente em si, mas também para promover uma maior empatia e compreensão entre os diferentes atores envolvidos na educação.

Além disso, a valorização das narrativas docentes pode contribuir para a formação de professores mais reflexivos e críticos, que são capazes de avaliar suas próprias práticas

e aprender com suas experiências. Esse é um tema central para as próximas dimensões que serão apresentadas. Assim, as dimensões pessoal e profissional tornam-se profundamente entrelaçadas, pois "é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal" (NÓVOA, 2013, p. 17).

Dimensão profissional

Dentre os termos descritores que compõem esta dimensão, destaca-se "profissão docente e campo de atuação", "fases da carreira docente", "dicotomia teoria-prática", "pedagogia e didática", "saberes docentes" e "ensino-pesquisa/professor pesquisador". A ênfase dos argumentos apresentados pelos/as autores/as referenciados/as nesta dimensão (PEREIRA, 1999, NÓVOA, 1997, 2013, PIMENTA, 1999, 2006 e TARDIF, 2014) parece ser a promoção de uma formação voltada para a autonomia comprometida do professor. Isso implica um profissional que produz sua própria carreira, mas também assume controle sobre ela, reconhecendo ao mesmo tempo a importância das instituições (teóricas, de formação e práticas) como parte significativa deste processo. A reflexividade, nesse entendimento, parece ser elemento fundamental para alcançar esse paradigma, manifestando-se tanto em sua dimensão pessoal quanto teórica, permeada por princípios da Educação.

Em uma de suas publicações mais referenciadas nos campos da Educação e Educação Musical, António Nóvoa (2013) desenha uma profissão docente para além de seu âmbito político, apresentando a complexidade de uma profissão que é imersa numa dimensão pessoal. Neste contexto, as histórias de vida são apresentadas como um meio para que essa reflexividade aconteça, conforme discutido na subseção anterior.

Ao analisar os textos fundamentados no pensamento de António Nóvoa (ALMEIDA, 2019, ALMEIDA; LOURO, 2019, AMATO, 2020, BEINEKE, 2001, BELLOCHIO, 2002, CARVALHO; URIARTE, 2018, CERESER, *et al.* 2018, GAULKE, 2017, PENNA, 2010 e outros), observa-se que os professores de música, tanto atuantes quanto em formação, não apenas demonstram conhecimento adequado para a profissão, mas também possuem e expressam suas próprias concepções sobre ela. Em geral, as questões relacionadas à profissão tornam-se mais evidentes quando os docentes enfrentam situações problemáticas, conflitos e de (des)encontros com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Ou seja, nas acepções, adaptações e negociações que as políticas públicas implicam na prática e na dicotomia entre a forma como foram ensinados e a necessidade resultante do contexto de atuação, o que frequentemente gera conflitos com elementos dessa formação, por exemplo. As discussões enredadas pelas pesquisas analisadas também reforçam a importância da escola, enquanto espaço e lugar de sentidos, para a formação docente, retomando o entendimento de cultura escolar já abordado.

Além disso, observou-se que os significados e as relações associadas à música na vida dos indivíduos, especificamente professores de música, se refletem em suas escolhas

profissionais e, posteriormente, as atividades desempenhadas por esses profissionais. Logo, uma vez que esses significados e relações são construídos a partir de experiências pessoais, únicas e plurais, concorda-se com Gaulke (2017) ao afirmar que “o outro, o eu e a construção do eu com o outro – o lugar, são os eixos que sustentam o desenvolvimento profissional dos professores. É na alteridade que o professor se desenvolve [...]” (p. 6).

Neste contexto, enfatiza-se novamente que a dimensão profissional da formação presente nos trabalhos analisados é intrinsecamente ligada à sua dimensão pessoal. Essa percepção é confirmada quando se estuda outro conceito fundamental em muitas pesquisas sobre a formação docente em música: os saberes docentes.

Em um de seus livros mais conhecidos, Maurice Tardif (2014) discorre sobre a problemática do saber docente e apresenta suas diversas naturezas: os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Em direção semelhante, Pimenta (1999), que também foi frequentemente referenciada nos textos analisados, distingue os saberes da docência a partir de sua relação com o campo de atuação. Seu foco é a mediação do processo de construção de identidade dos futuros professores, através da mobilização desses saberes. Ela os caracteriza em saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Essas diferentes naturezas de saberes foram, inclusive, frequentemente discutidas nos textos analisados. Por um lado, observa-se que a problematização impacta diretamente nas discussões sobre a formação inicial dos professores, abordando os limites e acertos dessa formação institucionalizada, especialmente nos cursos de licenciatura, conforme indicado por diversos estudiosos (BARROS, 2016; BENVENUTO, 2012; CORRÊA, 2013; SANTOS, 2015; SOUZA, 2018; XISTO, 2004, entre outros). Por outro lado, identificou-se uma forte presença de saberes experienciais, que englobam experiências com a música e com a pedagogia musical, tanto dentro quanto fora do âmbito da docência (BARROS, 2016; BARROS e ALMEIDA, 2019; AZEVEDO, 2007; BENVENUTO, 2012; RODRIGUES, 2009, entre outros). Esses saberes permitem compreender que é possível “aprender a ser professor de música com olhos e ouvidos sensíveis para com o outro quando se aprende entre pares [...], o que possibilita uma experiência viva, consistente, contextual, significativa, articulada e complementar de formação, que amalgama teoria e prática” (DINIZ, 2018, p. 5).

Tardif (2014) avança, porém, na discussão. O autor, ao explorar a complexidade desses saberes, e ao abordar as relações dos professores com eles e diante deles, o autor tece críticas fundamentais para compreendermos algumas razões pelas quais a tarefa de conceituarmos formação docente é tão difícil. Para ele, os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares se incorporam na prática docente sem que esta prática os produza ou os legitime. Ou seja, “a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (p. 40).

Tanto Tardif (2014) quanto Nóvoa (1997) reforçam o lugar da escola na produção de conhecimento, na formação e na prática docente. O primeiro autor denuncia que os saberes das disciplinas e os saberes curriculares aprendidos e ensinados nas instituições de formação são externos à prática docente. Esses saberes são produtos “da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos” (p. 40-41). Assim, resta aos professores a função simplista de meros executores e técnicos que transmitam saberes. Nóvoa (1997), nesse contexto, parece avançar na discussão ao colocar a relação entre a prática docente e a escola como promotora de mudanças. Para ele, para que ocorra uma mudança na escola, é necessário empenho dos docentes; além disso, para que haja uma transformação na prática desses profissionais, é necessário que as instituições onde trabalham também se transformem. É na perspectiva ecológica de mudança, na articulação entre profissionais e contextos de atuação, que reside um novo sentido para as práticas de formação de professores na, e para as escolas, uma vez que. Isso ocorre porque “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (p. 17).

De forma complementar, os estudos de Tardif (2014) sugerem que existem saberes que não dependem do esforço ou da ausência dele por parte das instituições de formação. Isso ocorre porque os professores, diante da dificuldade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, e confrontados com as exigências decorrentes de sua prática profissional no contexto em que atuam, produzem ou tentam produzir saberes que nascem desta prática (TARDIF, 2014). Esses são os saberes experienciais, que “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Elas constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (p. 49).

Com base nesse entendimento e alinhado às ideias de Nóvoa (1997), defende-se que a formação deve fomentar uma “autonomia contextualizada da profissão docente” (p. 16), incentivando o desenvolvimento profissional. Uma vez mais, portanto, parece que refletir sobre uma possível epistemologia da formação fundamenta-se em estudar as mais diferentes perspectivas da prática profissional, a partir do olhar dos próprios professores.

Ainda assim, é importante atentarmos para que seja superada uma possível visão subjetivista da formação docente, avançando para o seu entendimento intersubjetivo. Ou seja, entende-se, com Tardif (2014, p. 52), que

essas certezas [advindas dos saberes experienciais] também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

De forma semelhante, Pimenta (2006) reforça que o saber docente não se forma somente de prática, mas, também, de teorias da educação capazes de fornecer “perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (p. 24).

Do mesmo modo, Pereira (1999, p. 114) adverte que “o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática” não signifique “a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica”. Isso porque a prática pedagógica é permeada por conhecimentos teóricos que, “por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar” (p. 114). O autor argumenta que, por isso, a pesquisa científica é essencial na formação de professores, pois permite “o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações” (PEREIRA, 1999, p. 117).

Nesse bojo teórico sustentado por Pereira (1999), Pimenta (1999, 2006) e Tardif (2014), os dados analisados sugerem que a área da Música ainda necessita de pesquisas que não só coletem, categorizem e analisem esses saberes experienciais, mas que também avancem, no sentido de dialogá-los com as diferentes forças, políticas, sociais e econômicas, que tencionam sua consolidação. Isso não quer dizer, porém, que o campo da Educação Musical não contribuiu nos últimos anos para que as diferentes naturezas de saberes fossem exploradas com mais profundidade.

Foram identificados aspectos comuns entre as áreas da Música e da Educação, como a necessidade de estudar a profissão docente além de seus atravessamentos técnicos e teóricos, avançando para a subjetividade que envolve a prática profissional. Esses apontamentos reforçam a interrelação entre as dimensões pessoal e profissional estudadas. Além disso, alguns desses apontamentos parecem acompanhar o desenvolvimento do campo da Educação Musical há mais de 20 anos, como

- A necessidade do reconhecimento das teorias e convicções encontradas no pensamento do professor, norteadoras de sua prática.
- A consideração das experiências reveladas na prática cotidiana, como elementos que favorecem a orientação das estratégias de formação docente.
- [...]
- E, por fim, a relevância da experiência na prática de ensino e na formação docente, consubstanciada num exercício analítico e crítico, que proporcione o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e comprometido com a qualidade do mesmo (ARAÚJO, 2006, p. 150).

Também foi possível constatar que parece existir algumas peculiaridades relacionadas à formação e atuação docente em música. Um exemplo é a persistente dicotomia entre conhecimentos musicais e pedagógicos (BELLOCHIO, 2013; MATEIRO, 2003^a; PENNA, 2007; PEREIRA, 2022 e outros). Essa divisão torna-se mais evidente na articulação entre formação e atuação, apresentada a seguir.

Articulação formação-atuação

Na busca por uma articulação entre formação e atuação docente, as três autoras mais citadas do campo da Educação Musical, Cláudia R. Bellochio, Teresa Mateiro e Maurina Penna, discutem as práticas docentes em música, tanto na escola quanto em outros ambientes educacionais. Elas também abordam a importância de superar a dicotomia entre os cursos de bacharelado e licenciatura em música, assim como a separação entre conhecimentos musicais e pedagógicos.

A formação do professor de música deve transcender o domínio da linguagem musical. Além disso, é essencial que ele possua um amplo repertório de saberes e conhecimentos que configuram o amplo repertório que este educador necessita, o saber pedagógico e da didática, associados ao do conhecimento musical, é o que melhor identifica e caracteriza esse campo profissional. Nessa perspectiva pedagógica, os cursos de licenciatura em música também devem fornecer ao futuro professor recursos para sua atuação docente, como a capacidade de planejar e conduzir aulas de forma eficaz, avaliar o progresso dos alunos e promover a participação ativa deles no processo de aprendizagem, além de compreender a especificidade de cada contexto educativo, considerando os aspectos culturais, sociais e individuais dos alunos.

Entretanto, Mateiro (2003a) e Penna (2007) expressam preocupação com a desarticulação nos programas curriculares de formação de professores em música, onde disciplinas específicas e pedagógicas são ministradas por docentes de diferentes departamentos ou faculdades. Penna (2007, p. 54) defende que “nossa área específica precisa estar em diálogo com outros campos do saber, e a interdisciplinaridade pode e deve integrar e enriquecer a formação do educador musical, através de currículos que estabeleçam pontes de diálogo e de inter-relação” (2007, p. 54).

Um caminho promissor para reduzir a lacuna entre conhecimentos musicais e pedagógicos tem sido explorado por Cláudia R. Bellochio. Ela investiga a formação de professores não especialistas em música, já que atua tanto em um curso de Licenciatura em Música quanto em Pedagogia. No artigo publicado na Revista da Abem em 2002, a autora destaca que o desafio para os discentes do curso de Licenciatura em Música está relacionado ao enfrentamento de situações de sala de aula, enquanto para as acadêmicas do curso de Pedagogia, a maior dificuldade está na organização do conhecimento musical a ser trabalhado nas turmas. Assim, a autora tem realizado, através do Laboratório de Educação Musical (LEM), cursos de formação continuada e pesquisas sobre o compartilhamento de ações e formações músico-pedagógicas entre discentes destes dois cursos (2002, 2003). Como indica Del-Ben (2003, p. 31), “para ensinar música [...] não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro”. Bellochio (2013) complementa dizendo:

A formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, apreciar, compor, etc. Formação pedagógico-musical vincula-se às relações entre o conhecimento musical e suas possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. Embora apresentadas em separado, a formação musical e a pedagógico-musical fazem parte do processo que constitui parte das bases para a docência de professores de música (BELLOCHIO, 2013, p. 80).

Assim, dentro das temáticas importantes que tratam da formação inicial de professores como objeto de estudo, o estágio supervisionado é abordado pelas autoras do campo da Educação Musical, bem como por Selma G. Pimenta e Maria da Graça Mizukami, ambas do campo da Educação. O estágio, como um espaço para reflexão crítica sobre práticas pedagógicas alicerçadas em teorias, carrega a potência de ressignificar os saberes docentes e a produção do conhecimento, ao lado da formação contínua daqueles que já exercem o magistério (PIMENTA; LIMA, 2017), além da possibilidade de que se pesquise e produza conhecimentos a partir dessa experiência (PIMENTA, 2006). Em outras palavras, ele é uma etapa fundamental na formação de professores, uma vez que permite que os futuros profissionais tenham contato com a realidade da sala de aula e comecem a colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso.

Diante disso, os marcadores “prática profissional reflexiva” e “reflexividade” permeiam os trabalhos estudados com base em autores do campo da Educação: Schön (1995, 2000), Tardif (2000), Pimenta (1999, 2006) e Mizukami (2008). “Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação” é uma proposta metodológica trazida por Pimenta (1999, p. 28), inspirada no triplo movimento apresentado por Schön. Essa abordagem visa a construção de uma identidade necessária ao professor, deslocando o debate, algumas vezes exclusivo sobre a formação de professores em uma ótica curricular e disciplinar, para um olhar voltado ao profissional, como Nóvoa já propunha.

Pimenta e Lima (2017) sinalizam que o ser humano precisa reaprender a pensar, já que “o simples exercício da reflexão não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico [...] É na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade” (p. 118-119). Este desafio parece se apresentar para a área da Educação Musical, uma vez que a busca por uma possível epistemologia para a formação docente em música se mostrou complexa, com resultados incipientes, representando, talvez, uma área que ainda vive sua fase embrionária de construção do conhecimento.

Pressupostos para uma teoria da formação

De acordo com Serafim, Tavares e Santos (2021), a epistemologia da prática profissional docente tem sido amplamente explorada em pesquisas e políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas. Por outro lado, embora esteja fortemente relacionada à

epistemologia da prática profissional docente, ao se tratar de uma possível teoria sobre a formação docente, as problematizações, especialmente no campo da Educação Musical, ainda parecem incipientes. Ainda assim, foi possível localizar a discussão de três conceitos que podem contribuir para que essa discussão seja alargada: o paradigma do triângulo do conhecimento de António Nóvoa (SARTI, 2012), a epistemologia da prática profissional do professor de Maurice Tardif (2014) e a epistemologia da prática profissional de Donald Schön (ALARCÃO, 1996).

Essas teorias, que estão fortemente ligadas às dimensões pessoal e profissional, bem como à necessidade de articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, sugerem que não é possível desenvolver uma teoria sobre a formação docente sem que antes se compreenda a complexa teia que envolve a prática profissional. Isso envolve o registro pessoal e institucional de práticas docentes, assim como a reflexão e o estudo dessas práticas a partir de perspectivas teóricas e políticas. Estudos esses que precisam ser realizados em cooperação entre pesquisadores/as e docentes ou, melhor, entre pesquisadores/as e docentes que foram formados para, igualmente, pesquisar.

A valorização de paradigmas de formação que formem profissionais reflexivos, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional e protagonistas na implementação de políticas públicas na educação, por exemplo, parece ser uma estratégia para a superação de um conhecimento fragmentado, pouco contextualizado e desarticulado da dimensão pessoal da profissão.

De acordo com Sarti (2012), o modelo triangular do conhecimento proposto por António Nóvoa baseia-se na inter-relação entre o saber da experiência, derivado da prática docente, o saber da pedagogia e os saberes das disciplinas. Estes últimos são produzidos por especialistas em Educação e em várias outras áreas do conhecimento. Segundo a autora, esse triângulo favorece a percepção das contradições presentes na atual profissionalização do magistério.

A partir desta visualização, o que se assiste é a priorização dos vértices que representam os saberes científicos, da pedagogia e das disciplinas, o que, de forma dicotômica, contribui para que o magistério adquira maior prestígio social por um lado e, por outro lado, “desencadeia um processo de depreciação dos saberes produzidos pelos próprios professores, que deixam de ser reconhecidos efetivamente como produtores de saberes” (SARTI, 2012, p. 328). Em outra leitura, a valorização desses saberes, para a autora, resulta em “novos horizontes profissionais para a docência”, enfatizando também “o valor das experiências e dos saberes docentes. Mas, paradoxalmente, essa valorização social docente reverte-se em maior controle sobre os professores”, deixados de lado na produção desse conhecimento (SARTI, 2012, p. 329).

Nóvoa (1997), porém, parece indicar uma possível superação dessa dicotomia e acrescentar a dimensão pessoal, novamente, à sustentação do triângulo por meio de

suas apostas na formação. Segundo ele, “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (NÓVOA, 1997, p. 16), quando entendida como “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 13). Isso destaca a importância de se atribuir um estatuto ao saber da experiência.

De forma semelhante, Tardif (2014, p. 247 - grifos do autor) conceitua epistemologia da prática profissional como “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”, o que inclui saberes, conhecimentos, competências e habilidades para o exercício profissional. Este estudo revela diversas características desses saberes: sua operacionalização prática e como são incorporados, produzidos, utilizados, aplicados e transformados em função das atividades do trabalho docente.

Alarcão (1996), ao discorrer sobre perspectivas de formação profissional em Donald Schön, apresenta que o autor, ao estudar a atividade profissional, a caracteriza como “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos”. Esses contextos exigem “uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala [...]” (p. 14). Neste contexto, a autora nos diz que a análise da atividade profissional realizada pelo estudioso valoriza o conhecimento nascido da prática inteligente e refletida pelos profissionais, que. Estes não apenas aplicam regras e processos já conhecidos, mas também enfrentam o desafio de responder a novas demandas através da criação de novos saberes e de novas técnicas. Ou seja, “por detrás da epistemologia da prática que Schön defende está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico” (ALARCÃO, 1996, p. 19).

A partir do exposto, entende-se que o estudo da presença e articulação das dimensões pessoal e profissional, por meio de uma reflexividade sobre a prática, ainda que realizada por pesquisadores, no corpo de trabalhos analisados pela presente pesquisa, parece ter resultado em possíveis elementos para uma teoria da formação em música. Em publicação anterior (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2023), constatou-se que a educação musical sinalizava preocupação em construir reflexões epistemológicas e ideias sobre a formação docente desde os anos 2000. Entre elas, destaca-se a pertinência de desenharmos, de forma contínua, o repertório de conhecimentos necessários à docência em música (DEL-BEN, 2003 e outros), a superação das dicotomias entre conhecimento musical e conhecimento pedagógico (BELLOCHIO, 2013; DEL-BEN, 2003; MATEIRO, 2003a, 2003b; PENNA, 2007; PEREIRA, 2022; SANTOS, 2007 e outros), bem como entre teoria e prática (LIMA, 2013; MARINO; RODRIGUES, 2018; SOUZA, 2018; SUBTIL, 2016 e outros), a superação da racionalidade técnica que impera em muitos cursos superiores de licenciatura em música (DEL-BEN, 2003; ESPERIDIÃO, 2011 e outros), e a necessidade de prestar atenção aos desafios éticos e humanos que se inscrevem na educação e, de modo especial, na educação musical, por serem práticas em constante transformação (BELLOCHIO, 2016)..

Considerações finais

A pesquisa realizada revelou alguns aspectos técnicos que devem receber mais atenção por parte dos/as autores/as. Em primeiro lugar, é importante destacar a necessidade de discutir, no âmbito da Música, as questões relacionadas aos formatos dos elementos dos relatórios de pesquisa e artigos, especialmente no que diz respeito ao que pode ser considerado como referencial teórico e o que se configura uma revisão bibliográfica. Além disso, é necessário ter mais atenção ao registrar as referências utilizadas, pois alguns dos trabalhos analisados continham erros nos registros dos textos utilizados. Por exemplo, indicar nas referências um livro inteiro quando, na verdade, apenas um capítulo foi consultado.

A análise, utilizando uma bricolagem metodológica, resultou em quatro dimensões para estudo. A primeira dimensão, a pessoal, destaca elementos intersubjetivos na formação docente. Entre eles, estão o desenvolvimento pessoal dos professores e a atenção para que suas vozes e perspectivas sejam conhecidas, de maneira articulada com os projetos e objetivos específicos da escola e, adicionalmente, de outras instituições que estruturam a profissão docente (academia, currículo e políticas públicas, por exemplo). A dimensão profissional, por sua vez, adiciona especificidades da profissão docente à dimensão anterior, incluindo os saberes que a constituem. Por meio dos trabalhos consultados, pontua-se que a área vem construindo um repertório desses saberes na música nos últimos trinta anos, que contribui para a constituição de uma cultura docente na música. De forma complementar, entende-se que a formação docente que nasce da relação das pessoas com a música e com os seus significados para a atuação docente (ALMEIDA, 2022). Essa formação é construída a partir da compreensão de seus elementos históricos, sociais, culturais e organizacionais, destacando assim a relevância da pesquisa científica nesse processo.

Em direção semelhante, a articulação entre formação e atuação, a terceira dimensão analisada, aborda algumas das dicotomias mais debatidas no campo da música, incluindo bacharelado versus licenciatura e conhecimento musical versus conhecimento pedagógico. Dessa forma, é urgente a superação da falácia de que “quem não toca, ensina” (PENNA, 2007, p. 51) e o avanço na compreensão do que constitui a Educação Musical como área de conhecimento (KRAEMER, 2000), mantendo seus limites porosos, ainda assim, para que sua característica interdisciplinar seja explorada. Estágio docente e pesquisa, nesse contexto, estão presentes nos textos analisados enquanto atividades potentes para a reflexividade. Ou seja, o estágio como uma possibilidade de que se pesquise e produza conhecimentos a partir dessa experiência (PIMENTA, 2006).

Pereira (2008, p. 8) adverte que esse processo não deve se limitar a “dizer o que sabe sobre o que se passa consigo e com seus pares [...]”, referindo-se à “[...] substância e à forma já obviadas pela comunidade científica”. Ele enfatiza que esses relatos devem evitar apenas confirmar e comprovar exemplos de verdades materializadas no discurso

hegemônico sobre a formação docente. Ao avançarmos para a última dimensão, pressupostos para uma teoria da formação, torna-se ainda mais necessário considerar o alerta apresentado por Pereira (2008). Em geral, percebe-se que as teorias apresentadas nos discursos abordados pelos textos analisados parecem avançar no sentido de resolver alguns dos problemas levantados, em que se tem a impressão de que “todos viveremos felizes para sempre”.

Porém, após trinta anos em que o discurso sobre formação docente é abordado com ênfase no campo da Música, pergunta-se: uma vez que constituímos repertórios de saberes específicos em música e que operacionalizamos metodologias para ouvir as vozes dos professores, para onde vamos? Essas considerações são finalizadas com provocações trazidas por Pimenta há quase vinte anos:

que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? [...] Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2006, p. 22)

Assim, espera-se que as provocações deste artigo inspirem o campo a continuar avançando, não apenas na busca por uma epistemologia da formação docente em música, mas também na edificação de pressupostos teóricos e metodológicos que permitam a geração de novos e renovados conhecimentos e saberes, à luz de referenciais para além dos teóricos. Além disso, espera-se que não só se dê vozes e ouvidos aos professores, como atenção e entendimento para o que eles falam e ouvem; como recebem os discursos instituídos e, também, como produzem e são produzidos por eles.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *R. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- ALMEIDA, Jéssica. *Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na Educação Básica*. 99f, Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ALMEIDA, Jéssica. *Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida*. 368f, Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ALMEIDA, Jéssica; LOURO, Ana Lúcia. Biografia músico-educativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 42, p. 94-112, 2019. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/806>. Acesso em: 11 mai. 2023.

ALMEIDA, Jéssica de. Perspectivas da pesquisa (auto)biográfica para a educação musical: um exercício metanarrativo. *Revista Orfeu*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 12 - 24, abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/21612>. Acesso em: 29 nov. 2022.

ALMEIDA, Jéssica de; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Formação do professor de música: contextos e interfaces. *Educação*, Santa Maria, v. 48, p. 1-47, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67949/61157>. Acesso em: 20 jun. 2024.

AMATO, Daniel, Chris. Uma análise comparativa das matrizes curriculares de Cursos de Licenciatura em Música: as disciplinas de práticas vocais nas modalidades EaD e Presencial. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 40-60, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/issue/view/1900/347>. Acesso em: 11 mai. 2023.

ANDERS, Fernanda. *Fazendo música juntos: narrativas de integrantes do conjunto de flautas doce da UERGS*. 239f, Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 6).

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. *Música Hodie*, v. 6, n. 2, p. 141-152, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/1586/12061>. Acesso em: 11 mai. 2023.

AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. 449f, Tese, Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARROS, Matheus Henrique da F. *Saberes docentes e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Curso de Licenciatura em Música da UFPE*. 140, Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016

BARROS, Matheus Henrique da F.; ALMEIDA, Cristiane Maria G. Saberes Docentes relacionados às Tecnologias na formação de professores de Música. *Ouvirouver*, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 30-42, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/46999> Acesso em: 11 mai. 2023.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo musicais de três professoras. *Em Pauta*, v. 12, n. 18/19, p. 95-129, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8538>. Acesso em: 11 mai. 2023.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola: Licenciatura em Música – Pedagogia: Compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v.7, 2002, p.41-48. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo4.pdf. Acesso em: 11 mai. 2023.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 37-45, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4152>. Acesso em: 11 mai. 2023.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Básica e Educação Musical: formação, contexto e experiências formativas. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 76-94, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2362>. Acesso em: 11 mai. 2023.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/595>. Acesso em: 11 mai. 2023.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. Estágio curricular e formação do habitus docente em Educação Musical. 90f, Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BRZEZINSKI, Iria (Org.) *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. (Série Estado do Conhecimento, 10).

BRZEZINSKI, Iria (Org.) *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2014. (Série Estado do Conhecimento, 13).

CARVALHO, Carla; URIARTE, Mônica Zewe. Pibid e o ensino de música: constituição docente, políticas públicas e legitimação da educação musical na escola básica. *Revista Cocar*, Belém, v. 12, n. 23, p. 114-144, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1721>. Acesso em: 11 mai. 2023.

CERESER, Cristina Mie Ito; et al. Contribuições do PIBID na formação de educadores musicais da UCS. *Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada*, v. 3, n. 5, p. 45-47, 2018. Disponível em: <https://sou.ucs.br/revistas/index.php/ricaucs/article/view/61>. Acesso em: 11 mai. 2023.

CORRÊA, André Garcia. *Bases de conhecimento docente em Educação a Distância: um estudo sobre educação musical*. 139f, Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CORRÊA, Juliane Riboli. *Narrativas de um caminhar para si com os outros: experiências formativas inclusivas junto a um grupo de estudantes de música*. 241f, Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/412>. Acesso em: 11 mai. 2023.

DINIZ, Leila Negrini. *Processos de uma experiência de docência: ensinando e aprendendo a ser professora de música*. 223f, Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação musical e formação de professores suíte e variações sobre o tema*. 301 f, Tese, Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GAULKE, Tamar Genz. *O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas*. 228f, Tese, Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GOODSON, Ivor, F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 63-78.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378>. Acesso em: 11 mai. 2023.

KINCHELOE, Joe, L. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe, L.; BERRY, Kathleen, S. (Org.) *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2007, p. 15-38.

LIMA, Hebe de Medeiros. *Formação docente transdisciplinar: uma proposta curricular nos cursos de licenciatura em música da UECE e da UFC de Fortaleza-CE*. 157f, Mestrado em Educação Brasileira, Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2013.

MARINO, Gislene; RODRIGUES, Fernando Macedo. Contribuições do Pibid/Música para a formação docente e para o ensino de música na educação básica. *Modus*, v. 12, n. 1, p. 81-91, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-modus/article/view/3520>. Acesso em: 11 mai. 2023.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. *Revista do Centro de Educação, Santa Maria, UFSM*, v. 28, n. 2, p. 1-9, 2003a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4151>. Acesso em: 11 mai. 2023.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, v. 8, p. 33-38, 2003b. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/413>. Acesso em: 11 mai. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: EGGERT, Edla et al. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2008, p. 389-409.

NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, n. 16, p. 49-56, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>. Acesso em: 11 mai. 2023.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, v. 18, n. 23, p. 25-33, 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/212>. Acesso em: 11 mai. 2023.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 109-125, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2022.

PEREIRA, Marcos Villela. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 47/5-25, p. 1-12, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2157Villela.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

PEREIRA, Marcus V. M. Estágio supervisionado em música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. *InterMeio*, Campo Grande, v. 28, n. 55, p. 66-93, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/1723>. Acesso em: 11 mai. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2017.

RECK, André Müller. *Narrativas religiosas no ensino superior em música: uma abordagem (auto)biográfica*. 206 f, Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RODRIGUES, Eunice da Rocha. *"Cada passo é uma vitória": saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos idosos*. 201f, Dissertação, Mestrado em "Música em Contexto", Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RODRIGUES, Cicera Sineide, D. et al. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 162, p. 966-982, 2016, Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3720>. Acesso em: 11 mai 2023.

SANTOS, Alexandre Henrique dos. *As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação Musical: um estudo sobre a relação das licenciaturas em música com o fenômeno tecnológico*. 188f, Dissertação, Mestrado em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SANTOS, Wellington Tavares dos. Educação musical e formação de professores. *R.cient./FAP*, Curitiba, v. 2, p. 59-71, 2007. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1722>. Acesso em: 11 mai. 2023.

- SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XDkdqsW6GDJsWVCx7JmMPyg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- SERAFIM, Gisele de S.; TAVARES, Andrezza M. B. do N.; SANTOS, Fábio A. A. dos. Epistemologia da prática profissional docente: um estudo acerca dos saberes docentes. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa*, Teresina, v. 4, n. 3, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1900/1727>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 77-92, 1995.
- SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- SOUZA, Siméia A. *Aprendizagem da docência: a mobilização dos saberes dos licenciandos em música no contexto do Programa de Iniciação à Docência - Pibid*. 159f, Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.
- SUBTIL, Maria José D. Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 897-916, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8836>. Acesso em: 11 mai. 2023.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.
- XISTO, Caroline Pozzobom. *A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM*. 200f, Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.