

Professoras unidocentes iniciantes e experientes: uma pesquisa narrativa sobre a possibilidade de seus diferentes atributos no ensino musical escolar

Comunicação

*Daniela Dotto Machado*¹

Universidade Federal de São Carlos
danieladotto@gmail.com

*Claudia Ribeiro Bellochio*²

Universidade Federal de Santa Maria
claudiabellochio@gmail.com

Resumo: Nesta publicação apresento alguns dos resultados de uma pesquisa pós-doutoral realizada na Universidade Federal de Santa Maria, no Programa de Pós-Graduação em Educação, entre os anos de 2016 e 2017. A investigação buscou mapear indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música por meio de narrativas de professores pedagogos iniciantes e experientes dos anos iniciais do ensino fundamental. Os indicadores investigados se fundamentaram no conceito apresentado por Machado (2014), considerando três elementos: O tempo de experiência profissional docente (TARDIF, 2012); A base de conhecimento para o ensino (SHULMAN; 1987); Os indicadores educacionais (REALI *et al.*, 2004). A pesquisa narrativa (CONNELLY; CLADININ, 1995) e a entrevista do tipo narrativa foram empregadas como método de pesquisa e instrumento de produção de dados, respectivamente. Seis professoras unidocentes participaram voluntariamente da amostra da pesquisa, sendo três (3) iniciantes e três (3) experientes. A pesquisa concluiu que as narrativas não forneceram dados suficientes para identificar atributos que caracterizassem e diferenciasssem as professoras unidocentes iniciante e experientes, uma vez que há outros fatores determinantes ao ensino de música escolar: o gosto pela música e os conhecimentos na área que têm a partir de suas formações profissionais e vivências pessoais. Tais resultados apontam para a necessidade de melhor se refletir e propor a abordagem da música na formação inicial desse perfil docente.

Palavras chave: Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música; Professores unidocentes; Pesquisa narrativa.

¹ Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2016. Professora da área de Educação Musical do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

² Orientadora do pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Introdução

No período que compreendeu os meses de março de 2016 a fevereiro de 2017, realizei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Linha de Pesquisa 4- Educação e Artes uma pesquisa pós-doutoral com o objetivo de mapear indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música por meio de narrativas de professores pedagogos iniciantes e experientes dos anos iniciais do ensino fundamental. O interesse por efetuar uma pesquisa na área de educação musical envolvendo professores unidocentes³ dessa etapa educacional ocorreu porque esses profissionais possuem uma formação ampla e por suas atuações profissionais abrangerem o ensino de diferentes áreas do conhecimento, inclusive a música. Aquino (2008) explica que, em suas práticas de ensino, os unidocentes trabalham cotidianamente com a música, em “inúmeras as situações [...] se utiliza de expedientes musicais em sua rotina escolar [...]” (AQUINO, 2008, p. 2).

Além de Aquino (2008), outros autores verificam o mesmo, como Figueiredo (2003); Bellochio; Figueiredo (2009), entre outros. É devido aos esforços empreendidos por esses profissionais no ensino de música nas escolas, que existe o reconhecimento do papel que os professores unidocentes podem ter na abordagem da música nas etapas iniciais da educação básica. Sobre as possibilidades da atuação do professor sem formação musical específica, Fonterrada (1993) sabiamente comenta:

[...] sem dúvida há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente escolar sonoro ou das imediações. Para isso ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. [...]. (FONTERRADA, 1993, p. 72-73).

³ Nesta pesquisa, emprega-se a expressão “professor unidocente” como sinônimo de professor pedagogo, professor regente, professor de referência, professor de classe, professor de currículo, entre outras denominações que podem existir na literatura. Além disso, essa expressão é utilizada porque tem sido a adotada em todos os trabalhos desenvolvidos pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM) da Universidade Federal de Santa Maria, no qual este trabalho foi executado.

Ao se considerar a potencialidade da contribuição dos professores pedagogos ao ensino musical em nível inicial e por existir, na contemporaneidade, a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, investimentos no desenvolvimento de pesquisas sobre a formação e prática profissional desses docentes são bem-vindos e justificados. Assim, procurando por resultados capazes de promover um maior conhecimento sobre o ensino de música e os professores unidocentes dos anos iniciais do ensino fundamental é que executei esta investigação. Neste artigo, apresento alguns dos principais resultados alcançados pela mesma. Porém, antes, na sequência, exibo em linhas gerais o referencial teórico e a metodologia da pesquisa.

Referencial teórico: os indicadores de desenvolvimento profissional da docência em música

Nesta investigação, os indicadores de desenvolvimento profissional da docência em música investigados foram concebidos como atributos que diferenciam e caracterizam professores iniciantes dos experientes no ensino de música, considerando: a base do conhecimento dos docentes (SHULMAN, 1987); os indicadores educacionais de processo e currículo (REALI ET AL., 2004) narrados pelos docentes, como é proposto por Machado (2014). Do mesmo modo que em Machado (2014), nesta investigação entendo os professores se desenvolvem ao longo de suas vidas, de suas experiências formativas e de suas carreiras profissionais, paulatinamente, em diversas situações e oportunidades. Nesse sentido, a formação docente é ininterrupta e ampla, não se limitando a formação inicial em curso de licenciatura ou a ações formativas outras isoladamente, na perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo (DAY, 2001).

A classificação dos docentes como iniciantes ou experientes se relacionada diretamente com o tempo de atuação profissional na educação básica. Para Tardif (2012), os conhecimentos docentes apresentam uma dimensão temporal forte, tendo relação com aquilo que é vivido e

aprendido ao longo da vida e da carreira no ensino. Foram considerados iniciantes os docentes que se encontram entre o primeiro ao sétimo ano de atuação profissional. Segundo o autor,

[...] é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. [...] A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional. (TARDIF, 2012, p. 86).

A partir do sétimo ou oitavo ano de atuação profissional, os docentes já experientes passam, geralmente, a demonstrar melhor compreensão e separar os seus papéis na relação com os alunos, com os pais dos alunos, com os outros professores, percebem com clareza os seus limites e possibilidades, tornando-se mais flexíveis ao enfrentamento das situações que se apresentam, mantendo o respeito pelas diretrizes que orientam o seu trabalho no contexto escolar (TARDIF, 2012). Ao passar a dominar suas funções com maior segurança, os docentes se abrem a novas experiências e aprendizagens. Nesta pesquisa, foram classificadas como iniciantes as professoras unidocentes que atuavam de 0 a 7 anos e experientes aqueles apresentam maior tempo de atuação profissional.

Compondo o estudo dos indicadores, a base de conhecimento da docência ou *knowledge base* é “um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (SHULMAN, 1987, p. 4). A base de conhecimento:

[...] é pessoal e flexível, alterando-se ao longo da carreira profissional dos professores, tendo em vista que os seus desenvolvimentos profissionais ocorrem de modo contínuo, encontrando-se contextualizados com as demandas da prática profissional. Apesar de a base de conhecimento ser pessoal e intransferível, os docentes podem apresentar conhecimentos comuns entre si. (MACHADO, 2014, p. 70).

Shulman (1987) entende que a base de conhecimentos para a docência é constituída por três categorias de conhecimentos: *Do conteúdo específico* – que tem relação com os

conteúdos da área da música; *Do conteúdo pedagógico* - que se refere aqueles de natureza didática do professor, abarcando inclusive aqueles referentes à didática de uma área específica, no caso desta pesquisa a da Música; e *Pedagógico do conteúdo* - que se constitui na prática profissional quando o professor trabalha os conhecimentos específicos e/ou associa outros tipos de conhecimentos. Esse último conhecimento não depende de outros para se constituir, como aqueles aprendidos em cursos, estudos etc., mas da atuação profissional no ensino (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Além de considerar o tempo de carreira e os diferentes conhecimentos de domínio dos professores, os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência avaliam também os indicadores educacionais declarados pelos docentes. De acordo com Reali et al. (2004) existem três (3) tipos de indicadores educacionais: de produtos, de processo e de currículo. Os indicadores de produto se referem aos resultados do ensino, daquilo que pode ser avaliado, aprendido; Os indicadores educacionais de processo trazem à tona dados sobre o quê, quanto e como os alunos precisam aprender, na ótica docente, nos diferentes componentes curriculares. Os indicadores educacionais do currículo se remete a organização do currículo escolar, mais especificamente identificando quais e como as áreas do conhecimento aparecem previstas na formação dos alunos em um ano escolar ou durante um determinado período de escolarização. Na pesquisa, não foram considerados os indicadores de produtos resultantes das aulas de música. Entende-se que os indicadores educacionais, principalmente, os de processo e de currículo auxiliam potencialmente a identificação dos indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência quando os professores unidocentes narram se a música está contemplada no currículo escolar, se está presente em suas práticas de ensino, assim como o quê, quanto, quando e como ensinam dessas áreas aos alunos nas escolas.

Leal e Reali (2015) afirmam que os indicadores educacionais de desenvolvimento da docência, na vertente proposta por esta pesquisa, fazem parte de uma visão alternativa de construção de indicadores, pois nota-se, com frequência o uso dos indicadores educacionais de modo instrumental na “construção de políticas públicas mais racionais e adequadas” (LEAL; REALI, 2015, p. 86).

Metodologia da pesquisa

Nesta investigação optei por empregar o método de Pesquisa Narrativa. Nele, a narrativa é concebida como fenômeno que se investiga e como método de investigação (Connelly, Cladinin, 1995). Para Connelly e Cladinin (1995, p. 16) é por se fundamentar “*en la experiencia vivida e em la cualidades de la vida y de la educación*” que a Pesquisa Narrativa se situa no âmbito das investigações qualitativas. Tal método procura trazer à tona as histórias e os sentidos que elas podem ter para os professores e que não pode ser generalizada, uma vez que cada realidade é entendida de um modo muito particular por cada pessoa, a partir das “vivências, valores, papéis culturais inerentes ao grupo social” que faz parte (GALVÃO, 2005, p.328).

Como técnica de produção de dados⁴, foi utilizada a entrevista do tipo narrativa, que considerar a história narrada dos participantes da investigação como central. Durante a entrevista narrativa, o entrevistador procura “encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida do contexto social” (MUYLAERT et. al, 2014, p. 194). Nesse sentido, o entrevistador lança temas ou assuntos que são contados livremente pelo entrevistado por meio de sua linguagem espontânea, havendo intervenção mínima do entrevistador (*Ibidem.*).

As entrevistas foram realizadas de maio a agosto de 2016, de acordo com as disponibilidades dos participantes voluntários, sendo transcritas no mesmo período. Os dados oriundos das transcrições foram categorizados com apoio do software Nvivo9, considerando os diferentes assuntos que surgiram na entrevista narrativa, que tem relação com a pesquisa, e o referencial teórico empregado, tais como: tipos de conhecimentos dos professores, ensino de música, características da atuação profissional, histórias de formação profissional dos docentes etc. Posteriormente, os resultados foram redigidos.

⁴ Emprego a expressão “produção de dados” uma vez que as informações pertinentes à pesquisa são alcançadas por meio da interação da pesquisadora com os participantes, logo foram produzidos coletivamente por meio da entrevista e não apenas coletados ou colhidos. O Grupo FAPem compartilha desse entendimento.

Participaram da pesquisa seis docentes que atenderam aos seguintes critérios de seleção: 1. Atuar como professor(a) unidocente em escolas públicas e/ou privadas da cidade de Santa Maria – Rio Grande do Sul ou em outra cidade próxima a ela; 2. Ser formado(a) em Licenciatura em Pedagogia; 3. Lecionar para os anos iniciais do ensino fundamental; 4. Aceitar participar da pesquisa voluntariamente, preenchendo e assinando o termo de consentimento livre e esclarecido de pesquisa. Três professoras iniciantes (Ana, Fátima, Gina) e três experientes (Júlia, Neli e Poliana) contribuíram com a investigação. A inicial dos nomes fictícios atribuídos as docentes foram escolhidos de acordo com uma relação do número correspondente ao tempo de trabalho e as letras do alfabeto. Exemplo: 0 a 1 ano, letra A, 1 a 2 anos B etc.

Na sequência apresento alguns dos principais resultados alcançados.

Resultados da pesquisa

Dos conhecimentos para o ensino de música

As professoras Ana, Fátima, Gina, Júlia tiveram acesso à música através de disciplinas em cursos de licenciatura em pedagogia. Apesar disso, Fátima, Gina declaram dominar pouquíssimos conhecimentos musicais e Ana e Júlia relatam não lembrar daquilo que aprenderam. Já Neli e Poliana tiveram apenas acesso à música em vivências antes ou depois de suas formações e tais cursos. Suas buscas pessoais por conhecimentos na área da música tiveram influência das boas vivências musicais em família durante a infância.

Para Neli, a aprendizagem do instrumento flauta doce foi possível porque participou de um curso de formação continuada com duração de três semestres. Já Poliana, aprendeu de violão por meio de algumas poucas aulas particulares e com muito treino e dedicação pessoal no instrumento. Os excertos das entrevistas expõem:

Professora Neli: [...] Aí surgiu uma escola, um pessoal da ANF [Faculdade Antonio Meneguetti] com uns projetos pra aprender violão e flauta. [...] Aí, eu fiz três semestres de curso com eles pra aprender a flauta e o violão. (Entrevista, p. 18).

Professora Poliana: Nunca tive aula teórica de música. Tenho três aulas com um senhor da cidade lá que dava umas aulas. [...] E insistindo, né... [treinando no instrumento] [...] Hoje eu só toco para acompanhar mesmo as músicas. Eu não sei dedilhar e fazer muita coisa. (Entrevista, p. 18).

Com relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, as narrativas das professoras sugerem que as mesmas não possuem qualquer preocupação com a estruturação (o que ensinar) e a sistematização metodológica (quando e como) do ensino de música curricular. Apenas Neli se preocupa com essas questões na atividade extracurricular de flauta doce que executa na escola, desenvolvendo de acordo com a formação musical obtida em um curso de formação continuada. A docente revela insegurança para tratar música nas aulas curriculares na transposição didática dos conteúdos musicais que ensina na flauta doce para atividades sem o uso do instrumento: “[...] Eu trabalho a técnica da flauta, mas por trabalhar ritmos e aquelas musicalidades todas, eu me sinto bastante insegura. Bastante!” (Entrevista, p. 23). Desse modo, formação musical continuada que teve acesso parece ter sido dirigida especificamente ao domínio desse instrumento musical e a sua metodologia de ensino restritamente.

A carência de uma estruturação e sistematização do ensino de música pelas unidocentes em atividades curriculares talvez ocorra porque, na maioria das práticas, o interesse docente não é o de ensinar os conteúdos musicais, mas de os alunos aprenderem as letras das músicas e cantá-las, imitando uma gravação de áudio disponível com ou sem a reprodução concomitante de alguma coreografia ou percussão.

Professora Júlia: Pois é isso que eu te digo: eu não trabalho a questão desenvolver a musicalidade do aluno, se tu vais trabalhar um tema lá sobre água tu trazes a música pra trabalhar com eles e tem a letra que fala do assunto, a gente faz coreografias. Isso eu adoro fazer. (Entrevista, p. 11).

Na literatura, Queiróz (2003) encontrou resultados semelhantes na investigação que efetuou com professores e supervisores dois primeiros ciclos do ensino fundamental da cidade de Montes Claros- MG, destacando que o ensino de música não possuía sistematização pedagógica.

Quanto ao conhecimento do conteúdo pedagógico, as professoras apresentam maior domínio. Porém, os conhecimentos declarados não se relacionam especificamente ao ensino da

música, mas didáticos gerais. Por meio das narrativas das professoras, os conhecimentos para ensinar música não parecem ter evoluído com o tempo de atuação profissional. Além de possuírem poucos e superficiais conhecimentos da área da música, desconhecem as possibilidades metodológicas para suas abordagens, bem como deixam de explorar outras possibilidades de fazer musical daqueles que comumente compartilham.

Do quê, quando e como ensinam de música nas escolas

Apesar de a música fazer parte nos currículos escolar escolares das docentes, em função da carência de conhecimentos específicos nessa área, as professoras Gina, Júlia e Neli esporadicamente a abordam em suas aulas e Ana não propõe qualquer atividade que a englobe. Já Fátima e Poliana trabalham com a música uma ou mais vezes por semana com seus alunos, dependendo daquilo que propõem e das demandas institucionais que se apresentam. Poliana conta:

Professora Poliana: Ela [a música] está na minha semana. Ela está nas quartas-feiras. [...] Ela tem um dia certo. Ela tem um dia certo! Mas, isso não impede dela aparecer em outros dias também. [...]. (Entrevista, p. 25).

Nas atividades curriculares de Gina, Júlia, Neli, Fátima e Poliana, a música se faz presente por meio da atividade de canto. Em especial, as professoras Gina, Júlia e Neli selecionam seus repertórios considerando as letras das músicas a partir dos temas dos projetos em andamento nas escolas, os quais, geralmente, apresentam vínculo com datas ou eventos comemorativos. As atividades de canto enfocam a aprendizagem da letra e da execução da canção pelos alunos com amparo de uma gravação de áudio. Acompanhando o canto, os estudantes reproduzem coreografias ensaiadas ou executam algum ritmo por meio da percussão corporal. Desse modo, o canto de músicas nas aulas curriculares dessas docentes tem sido proposto “sem concebê-lo como meio para a compreensão mais ampla de conceitos musicais e sem analisá-lo como uma ação ponderosa que serve para fins variados e contrastantes” (TOURINHO, 1993, p. 95-96).

Dados semelhantes ao dessa investigação foram também verificados por Spanavello e Bellochio (2005) quando procuraram conhecer quais alternativas eram empregadas por professoras unidocentes dos anos iniciais ao trabalho com música, chegando a conclusão de que “Algumas trabalham com dramatizações, gestualidade e expressão corporal. A grande maioria, no entanto, utiliza-se apenas de rádio, CDs ou fitas, sendo que uma parte desta não trabalha com nenhum tipo de material alternativo.” (*Ibidem.*, p. 95).

As professoras Fátima e Poliana trabalham outras músicas e implementam algumas atividades diferentes. Fátima estimula a construção de histórias sonorizadas, a composição musical e explorações rítmicas com instrumentos de percussão convencionais ou confeccionados pelos próprios alunos. Poliana realiza a apreciação musical e também oportuniza aos estudantes acesso e manuseio livre dos instrumentos de percussão convencionais da escola. Ainda, as professoras Neli e Fátima promovem a criação de paródias em suas aulas.

Dos indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música

O trabalho com música desenvolvido pelas professoras unidocentes sofre influência de dois fatores: 1. O gosto e a familiaridade com a área da música; 2. A música formação musical (quantidade e sua qualidade) recebida durante seus desenvolvimentos pessoais e profissionais. Por meio das narrativas docentes, averigui que os diferentes tempos de carreira das professoras unidocentes não são determinantes para a presença da música na prática de ensino das docentes e/ou para o tipo e/ou a quantidade e/ou a qualidade do trabalho de música realizado nas escolas. Além disso, os diferentes tempos de carreira não são decisivos a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos musicais e/ou pedagógico do conteúdo pelas docentes. Assim, não verifiquei atributos comuns aos professores unidocentes iniciantes e aos experientes que os caracterizem. O tempo de atuação docente por si só não garante que ocorram alterações em seus hábitos de trabalho com a música, sendo necessário disposição e interesse das docentes em ensinar e aprender cada vez mais música e seus modos de ensinar.

Considerações finais

Ao revelar os conhecimentos para ensinar música e como ocorre o ensino da música nas aulas curriculares pelas professoras unidocentes, a partir de suas narrativas, não foi possível identificar os atributos que diferenciavam e caracterizavam as docentes iniciantes e as experientes. Foi constatado que os conhecimentos das docentes e o ensino de música nas escolas são determinados pela familiaridade, gosto e formação musical das unidocentes, os quais o tempo de atuação profissional parece não influenciar por não haver uma formação consistente na área e prioridade nesse ensino nas escolas. Apensar disso, ressalto a importância do desenvolvimento de novas pesquisas sobre o assunto que aprofundem mais a questão e, que, além do estudo das narrativas docentes, observem diretamente as práticas de ensino dos professores unidocentes.

Apesar de quatro das seis professores participantes da investigação terem recebido formação musical nos cursos de pedagogia, constata-se que o impacto dessa formação em suas práticas de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental é muito pequeno ou nulo. Isso aponta para a possível ineficácia das formações musicais propostas em tais cursos e para uma necessidade de maiores reflexões e alterações dos modelos formativos empregados na formação inicial e continuada a fim de auxiliar esse perfil docente a superar a carência desse tipo de conhecimento.

Referências

AQUINO, Thais. A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8 a 11 de outubro, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 01-09.

BELLOCHIO, Claudia; FIGUEIREDO, Sérgio. Cai, cai Balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na Educação Básica*, v. 1, p. 36-45, 2009.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In LARROSA, J. (org.). *Déjame que te Cuente* – Ensayos sobre Narrativas y Educación. Barcelona: Ed. Laertes, 1995. p. 11-59.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. 2001. 351p.

FIGUEIREDO, Sérgio. A Educação Musical de professores generalistas. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, México, v. II n.5, p. 17-28, 2003.

FONTEIRADA, Marisa. O A educação musical no Brasil: Algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 23 a 27 de maio, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 69-83.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n.2, p.327-345, 2005.

LEAL, Paulo. *A educação física no ciclo II do ensino fundamental: Refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente*. 2011, 188p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

LEAL, Paulo; REALI, Aline. Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção, avaliação e usos. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 82-122, jan./abr. 2015.

MACHADO, Daniela. *Indicadores de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental*. 2014. 260p. Tese (Doutorado em Educação). Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 29, n. 02, p.1-11. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 28 de out. de 2016.

QUEIRÓZ, Luiz Ricardo. Educação musical em escolas públicas: o ensino de música nas aulas de artes – 1º e 2º ciclos do ensino fundamental – escolas públicas estaduais de Montes Claros – MG. P. 1-8. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM E I COLOQUIO DO NEM. Florianópolis, 21 a 24 de outubro, *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003.

REALI, Aline; REYES, Cláudia; MARTUCCI, Elisabeth; MIZUKAMI, Maria da Graça; LIMA, Emilia; TANCREDI, Regina; MELLO, Roseli. “Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?”: Uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22 Feb. 1987.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, 325p.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, N. 1, Porto Alegre, 1993, p. 91 -133.

SPANAVELLO, Caroline; BELLOCHIO, Claudia. Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 1, n.12, p. 89-98, 2005.