

O comprometimento reflexivo na formação docente

Teresa da Assunção Novo Mateiro

Departamento de Música – UDESC
e-mail: tmateiro@intercorp.com.br

Resumo. Este artigo foi escrito para o *Fórum 1*, realizado no *XI Encontro Nacional da ABEM*, tendo como texto-base o artigo de Bellochio. Procurando compreender o momento político educacional brasileiro e as tendências epistemológicas referentes à formação de professores, buscou-se levantar algumas questões para reflexão. Entre elas: os possíveis espaços de formação de professores segundo a última legislação (universidade, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais de Nível Médio) e características da formação profissional; os espaços de atuação dos professores de música, focando a escola pública como um espaço social que há muitos anos está desacreditado; os conhecimentos necessários à formação do educador musical, destacando o equilíbrio entre os conhecimentos musicais e pedagógicos.

Palavras-chave: educação musical, prática reflexiva, escola pública

Abstract. This article was written for the symposium that took place during the 11th Meeting of the Brazilian Association of Music Education (ABEM). It is based on an article by Bellochio that was written for the symposium. Attempting to understand the current educational and political situation and the epistemological tendencies relevant to teacher education, this article raises some questions for reflection. Among them: the possible places for teacher education according to the new laws (Universities, Institutes of education and high-schools specialized in teacher preparation), and the main characteristics in the development of the music teacher profession; the places of work for music teachers, focusing on the public school, and the knowledge that is vital for their work with special focus on the balance between musical and pedagogical knowledge.

Keywords: music education, reflective practice, public school

Iniciarei ressaltando a primeira frase do texto de Bellochio: “debater sobre ‘formação: qual concepção’ implica pensar tanto no espaço da formação como no espaço da atuação e profissionalização do professor”. Entendo que situar os espaços tanto de formação quanto de atuação pres-

supõe delimitar que espaços são esses, não esquecendo que os espaços físicos se constituem também em fenômenos sociais. Assim sendo, o espaço que limitará nossas ações pode ser criado, inventado e reinventado por nós mesmos. Hargreaves, a esse respeito, diz:

Nossa forma de desenhar os nossos espaços tem conseqüências fundamentais com relação a como nós nos definimos a nós mesmos. Os seres humanos constituem e ocupam espaços sociais. Eles definem os limites de seus espaços sociais e físicos e estes, por sua vez, nos definem. As propostas para configurar os espaços pressupõem uma série de desafios fundamentais para os seres humanos. As tentativas para redefinir os limites de certos espaços quase sempre ameaçam os limites de identidade daqueles que ocupam esses espaços (Hargreaves, 1999, p. 125).

Dessa forma, quando se define que os espaços da formação de professores serão a Universidade, os Institutos Superiores de Educação ou as Escolas Normais de Nível Médio, não só estão sendo delimitadas as fronteiras físicas da formação como também os aspectos sociais e profissionais do professor. Quando se define a escola como o espaço de atuação e profissionalização do professor, também se está reconhecendo um espaço geográfico e as representações nele refletidas. Travassos questiona e afirma:

Se a escola é um espaço social de reprodução de ideologias (no sentido de pensamento ligado aos interesses de certos grupos sociais), que dizer de uma ciência humana (etnomusicologia, educação, sociologia, etc.) que simplesmente proclame a necessidade de implementação de interesses concorrentes? Essa parece ser uma tarefa militante, comprometida imediatamente com as visões de grupos específicos (Travassos, 2001, p. 78).

Para seguir, proponho a mesma estrutura de organização temática apresentada por Bellochio: identidade e construção profissional, os espaços da formação profissional e a formação profissional do educador musical.

Identidade e construção profissional

Com a Lei nº 9.394 de 1996, a área de educação artística é substituída pela área de artes – música, artes visuais, artes cênicas e dança – que passa a ser uma disciplina obrigatória como as demais disciplinas nos diversos níveis da educação básica, conforme estabelece o artigo 26, em seu 2º parágrafo: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Entretanto, a Lei nº 9.394/96 não estabelece, no que se refere ao ensino de música, como ele efetivamente se concretizará e quem será o profissional responsável por tal área de conhecimento. De qualquer maneira, é evidente que as expressões artísticas foram contempladas separadamente – música, artes visuais, artes cênicas e dança. Essa lei, utilizando as palavras de Brzezinski

(1998, p. 152), “estabelece a base comum nacional, sobrepassando a idéia hermética dos currículos mínimos que perdura desde 1962”.

Pergunto: a música será disciplina curricular em todos os níveis da educação básica? Os alunos do ensino fundamental e médio terão aulas de música, artes visuais, artes cênicas e dança durante os anos de escolaridade? Qual a formação dos professores responsáveis por tais disciplinas? Como aponta Bellochio em seu texto, a LDB destaca a “necessidade de formação profissional do professor”, seja ela realizada nas Universidades ou nos Institutos Superiores de Educação.

Nas Instituições de Ensino Superior temos os professores formados nas licenciaturas de cada uma das áreas artísticas e os professores unidocentes que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Vislumbra-se, portanto, professores formados em diferentes cursos – Licenciatura em Música e Pedagogia – que podem desenvolver trabalhos de educação musical na escola. A natureza de cada um desses cursos implica diferentes concepções de formação docente.

O que significa formar professores nos diversos cursos? Necessariamente, é preciso falar sobre os formadores e sobre aqueles em formação. Os formadores de professores deixaram de preocupar-se apenas com a prática pedagógica, passando a acrescentar às suas atividades docentes as atividades de pesquisa, extensão e administração. Alguns autores, como Zeichner (1993), Pérez Gómez (1988) e Hargreaves (1999), por exemplo, acreditam que as faculdades tornaram-se demasiado teóricas e distanciadas da realidade de ensino, legitimando a clássica concepção positivista através da separação entre teoria e prática. O material teórico é elaborado pelos pesquisadores, os professores universitários, enquanto que a sua aplicação se realiza através dos professores que atuam nas escolas. Produz-se, então, uma divisão de funções: de um lado, aqueles que produzem o conhecimento e, de outro, aqueles que o aplicam. Em conseqüência, assistimos à separação e ao distanciamento pessoal e institucional entre a investigação e a prática educativa produzida em nossas escolas.

Por sua vez, os acadêmicos, ao valorizarem os conhecimentos desenvolvidos por seus professores na academia, questionam os saberes práticos dos mesmos. De modo geral, e em decorrência disso, os estudantes em formação docente acabam depositando maior confiança no professor atu-

ante no sistema escolar durante a realização da prática pedagógica, deixando para trás muitos conhecimentos aprendidos durante a formação acadêmica. Entretanto, enfrentam conflitos de idéias e ideais, uma vez que os professores cooperantes, normalmente, são modelos de continuidade de práticas já instauradas na escola e estão pouco abertos às “teorias” aprendidas nas disciplinas da universidade.

Com a LDB de 1996, passa-se a ter a possibilidade de formar professores nos Institutos Superiores de Educação. O que significa e como podemos entender essa nova possibilidade? Em primeiro lugar, são espaços institucionais que podem ser universitários ou não, porém serão instituições de nível superior; não serão escolas secundárias, como as Escolas Normais. Em segundo lugar, as atividades dos formadores estarão centradas em atividades de ensino, pois não se “desenvolverá pesquisa”. Em terceiro lugar, qual é a identidade do profissional a ser formado? Qual será a “real” diferença entre as Escolas Normais de Nível Médio e os Institutos Superiores de Educação?

Pode-se dizer que, assim como as Escolas Normais, os Institutos Superiores de Educação irão formar os professores para a docência, isto é, exclusivamente para desenvolver as atividades em sala de aula. Nessa linha de pensamento, de acordo com Zeichner (1993), se está formando o professor como um profissional capaz de transmitir o conteúdo e ensinar determinadas disciplinas curriculares. O saber ensinar é confrontado com a superficialidade intelectual, uma vez que o professor é considerado um técnico capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos, mas com um conhecimento educacional insuficiente para enfrentar as situações reais de aprendizagem que se apresentam no dia-a-dia da sala de aula.

Se a identidade do professor formado nos Institutos Superiores de Educação será essa, qual será a identidade do professor formado nas Universidades? Se novos espaços de formação são criados, podemos pensar que novas concepções de formação docente também foram pensadas. Por que é necessária uma formação docente calcada exclusivamente em atividades de ensino? Creio que se, de um lado, se insiste em formar professores mais práticos, de outro se assume a necessidade de formar professores voltados para a investigação educativa. Parece que os esforços estão sendo feitos no sentido de unir os campos da teoria e da prática e de unir as instituições de ensino e as instituições de formação universitária (Hargreaves, 1999).

Os espaços da formação profissional

Bellochio entende que o professor que trabalha com educação musical deveria possuir conhecimentos musicais e pedagógicos, além de uma formação cultural que ultrapassasse os conhecimentos da área, e ser um profissional crítico e reflexivo, capaz de enfrentar as particularidades das situações educacionais.

Sobre o primeiro ponto, entendo que a formação musical é essencial; entretanto, o objeto da tarefa de qualquer professor, seja de música, matemática ou educação física, é a educação. Um dos números do *British Journal of Music Education* (1993, v. 10, n. 1) apresenta alguns artigos de profissionais de diversas partes do mundo cujo tema de debate é a formação do professor de música. Swanwick e Paynter, ao iniciarem o artigo sobre a preparação musical dos professores, dizem que se “no coração da educação musical está a experiência com a música, a prioridade de todos os professores de música não é apenas saber muito sobre música, mas sim e sobretudo, saber muita música” (Swanwick; Paynter, 1993, p. 3).

Também a revista *Eufonia* (1999, n. 15), publicada em Barcelona, dedicou um número à formação dos professores de música. Bernal escreveu um artigo dedicado à formação musical dos professores que atuam na educação infantil. Independentemente do nível de escolaridade, é interessante o pensamento da autora no sentido de confirmar a idéia de que a formação do professor de música deveria ir além da aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias às suas aulas. A autora diz:

Se o especialista em educação infantil necessita uma preparação cultural, pedagógica, psicológica, etc. unida a uma atitude, postura e sensibilidade musical necessária que complete sua formação musical. Os conhecimentos ‘musicais’ que possui este especialista são muito importantes, não havendo dúvida de que quanto mais saiba de música, muito melhor. Não obstante, acreditamos que é mais significativo a ‘qualidade’ desses conhecimentos (Bernal, 1999, p. 29).

Outro tanto afirma Orcasitas (1999, p.10) a respeito desse tema: “os professores de música terão que saber muita música, como não, mas deverão ampliar sua base cultural de maneira a facilitar a comunicação de seus saberes fora de seus âmbitos especializados, de maneira que possam criar cultura”. Parece ser ponto comum o fato de que o conhecimento musical, prioritário na formação dos professores, aliado a outros conhecimentos – pedagógicos, psicológicos, culturais, sociológicos – facilita a compreensão dos processos de

ensino e aprendizagem, além de contribuírem diretamente na formação pessoal do professor.

Também no Brasil a formação profissional do educador musical tem sido tema de debate, como já apontou Bellochio em seu texto ao comentar o posicionamento de Hentschke (2001), Souza (2001) e Santos (2001), por ocasião do *X Encontro Anual da ABEM*. Destaco, ainda, as contribuições de Travassos (2001) acerca da necessidade de atitudes relativizadoras diante da heterogeneidade cultural que enfrentamos; as reflexões de Oliveira (2001) sobre as competências necessárias à formação do educador musical; e os aspectos levantados por Freire (2001) a respeito das músicas e espaços nos séculos XX e XXI e as preocupações filosóficas e estruturais que acompanham a reforma dos programas curriculares para a formação de professores de música.

Sobre o último ponto enfatizado por Bellochio – “ser um profissional crítico e reflexivo” –, acredito que o movimento da prática reflexiva, através das contribuições de Schön (1992), trouxe muitas alterações conceituais. Como resposta à generalização da racionalidade técnica, buscando romper com a tradição da academia a respeito da centralização da produção de conhecimento (Gerald; Messias; Guerra, 1998), a partir da década de oitenta, distintos teóricos e diversas comunidades acadêmicas buscam no conceito de reflexão idéias sobrepostas ao enfoque linear e mecânico do conhecimento técnico-científico. Encontramos nas palavras de Pérez Gómez uma versão sobre o tema:

É melhor reconhecer a necessidade de analisar o que realmente os professores fazem quando enfrentam os problemas complexos da vida da sala de aula, para compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos, e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos (Pérez Gómez, 1988, p. 135).

Diversos autores compartilham a opinião de que enfrentar dificuldades gera a reflexão, pois conduz à análise de situações presentes e passadas, ponderando a razão, a intuição e a emoção. Certamente, o processo de reflexão supõe pensar em soluções alternativas frente aos problemas que se apresentam eventualmente, sendo distinto das ações rotineiras que estabelecem resultados e perspectivas únicas. É a busca dos meios adequados para alcançar um determinado objetivo que nos conduz ao processo reflexivo. Pelo exposto, concordo com Bellochio sobre a necessidade de se formar professores de música com posturas intelectuais críticas e reflexivas.

A formação profissional do educador musical

Morin (2001), em seus textos acerca do ensino e da educação, destaca três desafios essenciais à organização do saber. O primeiro fala sobre a globalidade, o segundo sobre a complexidade e o terceiro sobre a expansão descontrolada do saber. O autor argumenta que, se de um lado, se encontra a delimitação de uma área de conhecimento necessária ao estudo científico, de outro lado, isto traz consigo o perigo da hiperespecialização. Esta, entendida como a “especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global” (ibid., 2001, p. 13).

A globalidade pressupõe a compreensão das partes e do todo e do todo e das partes em um processo cíclico, interdependente e interativo (Morin, 2001). Um discurso, um problema, só pode ser o que é quando se leva em conta o seu contexto cultural como expressão de intuídos humanos. Essa capacidade de pensar na complexidade, de contextualizar e integrar um fato se opõe aos conhecimentos fragmentados que servem somente para usos técnicos.

Os cursos de formação de professores, normalmente, se desenvolvem a partir de dois grandes temas: pedagogismo e conteudismo, ou seja, com ênfase na pedagogia ou com ênfase nos conteúdos. O primeiro se centra na aprendizagem limitada do conhecimento didático e o segundo acentua os conhecimentos específicos da área, sem considerar a importância e a relação do aprendido e os conteúdos que serão ensinados (Parecer CNE/CP nº 009/2002, p.19).

Segundo Morin (2001),

os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira (ibid., p. 15).

Além do desafio de contextualizar e englobar, enfrentamos a velocidade da informação e a necessidade constante de estar aprendendo novos saberes e adquirindo novas habilidades. “Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano”, ressalta Morin (2001, p. 17). Essa nova realidade, segundo o autor, fomenta a dispersão do saber, uma vez que os especialistas não conseguem sequer conhecer as informações referentes à sua área de atuação.

Mais especificamente sobre o conhecimento do ensino, a proposta de Shulman (1987) tem sido a base de trabalhos posteriores acerca dos

saberes profissionais. O autor classifica o conhecimento do ensino em: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos estudantes, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, propósitos e valores educativos.

Considerando as contribuições de Shulman (1987) e Morin (2001), e Gauthier (1998) – citado por Bellochio –, quais são os saberes, quais os são os conhecimentos necessários à formação do educador musical? Com certeza, é emergente a necessidade de ampliar o desenvolvimento de habilidades e métodos, de substituir o saber objetivo, que puramente se transmite e se aprende, por saberes profissionais capazes de criar no profissional caminhos próprios para desenvolver estratégias de acordo com as necessidades particulares das situações de ensino. Para tanto, resulta considerar, em primeiro lugar, a organização de saberes que o trabalho docente requer.

Santos (2001), ao analisar a formação dos professores de música frente às novas demandas da sociedade moderna, ressalta a emergente necessidade de adaptar os programas curriculares à realidade. Citando Morin, destaca que a reforma universitária deve se iniciar pela reforma de pensamento e relaciona alguns pontos. Entre eles, a urgência em “romper com a lógica do funcionamento hierárquico e fragmentado das disciplinas, bem como o enfoque aplicacionista”; “lidar com um mapa mutante de conteúdos culturais, sem que se constituam num ‘currículo turístico’; romper com a lógica ‘etapista’ (adquirir conhecimento teórico para depois aplicá-lo); cursar disciplinas ‘de música’, para depois refletir sobre questões de ensino e aprendizagem)” (ibid., 2001, p. 60).

Talvez o aumento das horas destinadas às atividades práticas, como expressa a Resolução CNE/CP nº 2, seja o início de uma formação voltada para o desenvolvimento de saberes práticos. Tal Resolução destaca a prática como atividade curricular presente durante todo o curso e como atividade pedagógica a partir do início da segunda metade do curso. A atividade pedagógica não se limita aqui somente à prática da sala de aula, mas se estende à dimensão do contexto escolar.

Essa exigência legal nos obriga a refletir sobre as distintas concepções de formação de professores e, principalmente, sobre as relações entre teoria e prática. Não há dúvidas de que a estrutura organizacional do currículo nos conduz a uma nova concepção para tratar os conteúdos que se

consideram fundamentais para a formação dos professores de música. Dessa maneira, as instituições formadoras têm autonomia para decidir o perfil do profissional desejado e elaborar a estrutura curricular que atenda às exigências legais e às demandas sociais. Mas que perfil é esse? Quais são essas demandas sociais? Como serão os processos de avaliação?

O certo é que a idéia de proporcionar ao estudante de licenciatura um maior contato com a realidade escolar pode modificar o perfil profissional do futuro professor. O conhecimento da prática docente unido à experiência interpessoal que se estabelece durante o período de intervenção educativa pode desenvolver o compromisso com a construção do mundo escolar. Frente a essa conduta, o estudante tem condições de assumir uma responsabilidade em relação a tudo o que necessita aprender. Uma atitude consciente é determinante no desenvolvimento de qualquer profissão.

Considerações finais

De acordo com a revisão da literatura e com os temas e trabalhos apresentados em congressos de educação e de educação musical, a formação de professores se encontra em debate e em fase de profundas modificações, seja no Brasil, Estados Unidos, Espanha, Portugal, Reino Unido ou Austrália. Constatamos que, de todos os lados, existe um grande movimento no sentido de unir a teoria e a prática, a universidade e a escola, seja através de cursos de formação inicial e continuada, seja através de projetos cooperativos entre universidade e escola, seja através de atividades de aproximação a uma determinada realidade.

O meu objetivo neste texto não foi fazer novas propostas para modificar a formação dos professores, mas compreender o momento político educacional e as tendências e convicções de alguns educadores expertos nessa temática, a partir do texto-base proposto por Bellochio. Sendo assim, passo a enumerar alguns aspectos que acredito serem fundamentais no processo de reflexão sobre a formação de professores de educação musical. Ressalto a pertinência dos pontos já levantados por Bellochio e, estando de acordo, apresento alguns complementares:

- 1) A escola como espaço de atuação profissional: em uma sociedade em constante movimento, onde os espaços, os saberes, as identidades parecem ser temporários, apostar em um único espaço de atuação soa, no mínimo, contraditório. Justifico, entretan-

to, a necessidade de se reinventar os espaços já existentes em vez de procurar outros. A escola, por si só, oferece múltiplos espaços e creio que ainda não conseguimos nos comprometer com a comunidade escolar. Por outro lado, a dispersão da formação de professores traz consigo algumas conseqüências como o descomprometimento com a educação pública e a crítica profissional.

2) O comprometimento reflexivo na formação docente: frente à proposta de formar profissionais críticos e reflexivos, o eixo da formação dos professores de educação musical pressupõe enfatizar e potencializar a reflexão dos estudantes sobre a sua prática. Acredito que é papel da universidade estimular, apoiar e proporcionar meios para desenvolver as capacidades críticas e reflexivas dos futuros professores, visando a

compreensão da realidade escolar e as possíveis, necessárias e urgentes mudanças que podem ser realizadas.

3) A melhora significativa do ensino: há muitos anos que o ensino está desacreditado devido a inúmeros fatores sócio-econômico-culturais conhecidos por todos nós. Entretanto, acredito que podemos, no papel de formadores de professores, começar a participar de mudanças de contexto ao invés de apenas reproduzir práticas e cumprir com as obrigações da sala de aula. Cabe às faculdades de educação e às diferentes licenciaturas que formam os professores das diferentes áreas estimular os futuros docentes a serem capazes de modificar uma realidade, transformando o contexto escolar em múltiplos lugares, produtivos e atrativos.

Referências

- BERNAL VÁZQUEZ, J. La formación musical del maestro especialista en educación infantil. *Eufonia*, Barcelona, 15, p. 23-32, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2002.
- BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.161-174.
- FREIRE, V. Educação Musical, música e espaços atuais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.11-18.
- GERALDI, C. M.; MESSIAS, M. G.; GUERRA, M. D. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. et al. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.237-274.
- HARGREAVES, A. Hacia una geografía de la formación docente. In: PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J.; ANGULO RASCO, J. F. (Ed.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid: Akal, 1999. p.119-145.
- HENTSCHKE, L. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.67-83.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma: reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- OLIVEIRA, A. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.19-40.
- PÉREZ GÓMEZ, A. El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. In: AURELIO VILLA (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988. p.128-148.
- SANTOS, R. M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.41-66.
- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.85-92.
- SWANWICK, K.; PAYNTER, J. Teacher education and music education: an editorial view. *British Journal of Music Education*, v. 10, n. 1, p. 3-8, 1993.
- TRAVASSOS, E. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.75-84.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.