

Concepções pedagógicas na formação de professores de música: reflexões sobre teoria, prática e Estágio Supervisionado

Comunicação

Thiago Xavier de Abreu
Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG)
thiago.abreu@ufg.br

Resumo: o presente trabalho tem o objetivo de apresentar um quadro das principais concepções pedagógicas que abordam as relações entre a teoria e a prática educativa no campo da formação de professores, em especial professores de música. Por meio de uma pesquisa de natureza bibliográfica realizada a partir de trabalhos das áreas da educação e da educação musical, efetuamos uma retomada histórica dessas concepções pedagógicas, apontando os desdobramentos deste debate a partir de diferentes pressupostos. Concluímos com a defesa de uma visão articulada entre os conteúdos teóricos disseminados nos cursos de graduação e as práticas educativas vivenciadas pelos licenciandos, visando o mútuo enriquecimento dessas dimensões formativas. A nosso ver, o Estágio Supervisionado se configura como um espaço decisivo para a efetivação dessa articulação, na medida em que a relação entre a teoria e a prática é o próprio objeto dessa disciplina.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio supervisionado; Educação Musical;

Introdução

O exercício da formação de professores de música demanda o suprimento de conteúdos de natureza teórica – sejam eles de ordem musical, pedagógica, sociológica, psicológica ou filosófica –, bem como o provimento de experiências que possibilitem a articulação entre tais fundamentos e a prática educativa, contemplando a dupla dimensão (teórica e prática) requisitada ao educador musical.

Nosso objetivo no presente trabalho é apresentar um quadro das principais concepções pedagógicas que abordam as relações entre a teoria e a prática educativa no campo da formação de professores (de música). A partir de uma retomada histórica sobre este objeto, esperamos levantar fundamentos que subsidiem reflexões sobre a preparação e a atuação do docente em música, defendendo a disciplina de Estágio Supervisionado como *locus* da articulação entre teoria e prática por excelência.

Teoria e prática pedagógica na formação do professor: uma retomada histórica

O debate sobre relações entre as dimensões teóricas e práticas da atividade educativa não se constitui como exclusiva ao currículo em questão. Na verdade, poderíamos mesmo dizer que tais relações são inerentes à formação do professor, e se apresentaram de diferentes maneiras no decorrer da história. Como explica Saviani (2007), refletindo sobre as particularidades da pedagogia frente ao fenômeno educativo, sublinha seu acento prático: para o autor, “a pedagogia se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação” (Saviani, 2007, p. 100). Mais:

Desde a Grécia delineou-se uma dupla referência para o conceito de pedagogia. De um lado, desenvolveu-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático inerente à *paidéia*, entendida como a formação da criança para a vida, reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança (Saviani, 2007, p. 100).

O que se constata, portanto, é que a educação – assim como toda esfera da *práxis* humana – consiste em uma atividade específica inerente ao desenvolvimento prático da sociabilidade que possui dimensões empíricas, as quais são permeadas por relações que podem ser abstraídas em sistemas conceituais, os quais denominamos “teoria”. Historicamente, esses dois polos de uma *mesma* atividade (prática educativa) foram se desdobrando em suas especificidades, sendo que a formação do professor, diferentemente do filósofo que se preocupava com o objeto educativo, implicava o domínio metodológico dos processos de ensino-aprendizagem, ou das dimensões teóricas envolvidas na ação prática de ensinar.

É nesse sentido que Pimenta (1995) atesta que a unidade entre teoria e prática está longe de ser uma problemática atual, bem como a suposta ênfase teórica nos cursos de formação docente se apresenta como uma narrativa falaciosa se observarmos a trajetória histórica destes cursos. A partir de uma análise bibliográfica e documental da formação de professores no Brasil das décadas de 1930 a 1980, a autora entende que “a atividade de estágio sempre se fez presente sob o nome de *prática de ensino*” (Pimenta, 1995, p. 59, *grifos da autora*), e que “o estágio em nenhum momento foi considerado desnecessário como elemento formador” (*idem, ibidem*).

Inicialmente, os aspectos práticos e metodológicos da atividade educativa permeavam o chamado ensino normal visando “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias” (Pimenta, 1995, p. 59); assim, “a prática nele [ensino normal] está colocada como imitação dos modelos teóricos existentes, como a observação de práticas bem-sucedidas” (*idem, ibidem, intervenção nossa entre colchetes*). Ocorre que, para a autora, a profissionalização do quadro docente foi historicamente tardia, configurando-se, inicialmente, como uma ocupação prioritariamente exercida por mulheres “oriundas dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar” (*idem, ibidem*). Isso fez com que, paulatinamente, mesmo os elementos da prática educativa dos cursos de formação de professores se convertessem em princípios teóricos meramente abstratos, distantes da necessidade profissional do ensino. Nas palavras da autora,

A prática, então, foi ficando teórica. Isto é, a prática que se exigia para a formação da futura professora era tão somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). A prática profissional, como componente da formação, sob a forma de estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que não tínhamos propriamente uma profissão, pois o destino das alunas da escola normal não era necessariamente o exercício do magistério (Pimenta, 1995, p. 60).

Podemos traçar um paralelo entre esse deslocamento do acento operacional-metodológico para a teoria pedagógica com o próprio quadro do campo de estudos acerca da formação de professores, também decorrente da profissionalização da docência. Diniz-Pereira (2013) delinea um histórico sobre a constituição do campo de pesquisa sobre a formação docente apontando as principais concepções vigentes. Vejamos algumas delas, articulando com análises de outros autores.

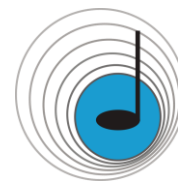
Embora, como vimos acima, a formação do docente tenha sido uma preocupação constante na trajetória do pensamento educativo, a sua configuração como objeto de um campo de pesquisa específico, nos moldes da produção acadêmica atual, tem início na década de 1970. Neste período, as principais perspectivas sobre a formação de professores tinham como horizonte a instrumentalização técnica dos docentes, tendo como influência os princípios da psicologia comportamental e da tecnologia educacional. Conforme atesta Diniz-Pereira (2013, p. 146), à luz destes pressupostos, “o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (...) que deveriam ser



XVIII ENCONTRO REGIONAL
CENTRO-OESTE DA

ABEM

EDUCAÇÃO MUSICAL, MUNDO DO TRABALHO E A
CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical

rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes”. Trata-se da ênfase *tecnicista*, hegemônica à época não somente na formação docente, mas em todo pensamento educacional.

Na visão de Dermeval Saviani (2010) a concepção educacional tecnicista decorre da reconfiguração gradual do sistema produtivo sob a centralidade da lógica industrial. De acordo com o autor, “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (Saviani, 2010, p. 381). Na verdade, tal como na produção fabril, o que se buscava era “planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (*idem*, p. 382). Conseqüentemente, em se comparando com as tendências educativas tradicionais e novas, hegemônicas em períodos anteriores, a concepção tecnicista identificava a qualidade do ensino ao domínio objetivo e sistematização técnica dos elementos educativos, independentemente das peculiaridades dos sujeitos envolvidos:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2010, p. 382).

No decorrer da década de 1980, os impactos destes princípios no campo da formação de professores reverberaram sob a crítica à neutralidade técnica e a urgência de se conceber o professor como um ser politicamente ativo. Nas palavras de Diniz-Pereira (2013, p. 147), “por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente”. É o período em que penetram no Brasil as chamadas concepções *críticas*, isto é, que observam o fenômeno educativo a partir de seus condicionantes sociais. Como nos explica Saviani (2010, p. 393), tais perspectivas teóricas “empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional

27 a 29 de novembro de 2024
Goiânia-Goiás | Instituto Federal de Goiás



www.abem.mus.br

remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo”. A partir deste momento o horizonte formativo do docente passa a ser de um professor crítico, termo que, diferentemente da forma genérica que é utilizada na atualidade, detinha um significado estrito: aquele que compreende os determinantes objetivos macroestruturais de sua atividade educativa, podendo, assim, interferir neles.

Ocorre que a sobrevalorização destes determinantes econômicos passam a ser tomados como elementos que engessam as possibilidades transformadoras da atividade docente. Em tais concepções, uma vez que a educação teria a função básica de reprodução das condições sociais vigentes, a escola e o professor seriam somente agentes deste processo de reprodução, pouco ou nada podendo fazer no sentido de uma mudança estrutural da sociedade. Daí que Saviani (2008, 2010, 2018) denomine essas teorias educacionais como *crítico-reprodutivistas*. Para o autor:

Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista (...). Progressivamente, no entanto, foram tornando-se cada vez mais evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivista. Ela revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. O problema, no entanto, que os educadores enfrentavam extrapolava esse âmbito, porque a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico (Saviani, 2008, pp. 66-67).

A necessidade de superar semelhante visão de uma total dependência da atividade educativa perante os determinantes econômicos da sociedade levou a uma nova transformação nas perspectivas sobre a formação de professores. A partir da década de 1990, o alvo das análises sobre o fenômeno educativo foi progressivamente se deslocando da macroestrutura econômica para a microestrutura das relações vivenciadas pelos agentes escolares. Trata-se, na verdade, de um reflexo da transformação dos paradigmas vigentes em toda ciência social: dos pressupostos modernos, que consideravam que o conhecimento objetivo da realidade se dava, prioritariamente, a partir do estabelecimento de relações gerais para além do indivíduo, passa-se a sua contraposição – ou, nas palavras de Chauí (Chauí, 1993, p. 22), “a negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real” –,

centralizando na interpretação do sujeito o processo de construção da verdade, configurando um dos aspectos da chamada pós-modernidade. Como ressalta Diniz-Pereira (2013, p. 148), “privilegiou-se, a partir de então, a formação do ‘professor-pesquisador’, ou seja, ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa”.

Na esteira deste processo de transformação ideológica, novas concepções da ganham proeminência, tornando-se hegemônicas no campo da formação de professores. Autores como Maurice Tardif, Donald Schön e Phillippe Perrenoud tornam-se referências basilares nos cursos de licenciatura, em especial nas disciplinas de estágio, discutindo diferentes aspectos dos saberes docentes, cada qual com suas peculiaridades, mas em evidente consonância. Tardif enfatiza o *processo* de construção destes saberes a partir do que considera uma epistemologia da prática, isto é, a noção de que os conhecimentos necessários para a atuação do professor são construídos a partir da experiência da docência, por meio da resolução de problemas práticos (Tardif, 2000). Schön, por sua vez, coloca o acento na *natureza* destes conhecimentos, considerados tácitos: um conhecimento espontâneo, intuitivo, produzido pelas situações inesperadas da prática docente; para o autor, tais conhecimentos se produzem a partir de movimentos que denomina conhecer-na-ação (espontâneo, automático); reflexão-na-ação (reorganização imediata da prática) e reflexão-sobre-a-ação (*a posteriori*) (Schön, 1997, 2000). Já Perrenoud preocupa-se com a construção da *área profissional* docente e, a partir do que chama de professor reflexivo (aquele que reflete sobre sua prática), busca estabelecer competências gerais a partir de experiência particulares de cada indivíduo (Perrenoud, 1997, 1999).

Durante as duas primeiras décadas do século XXI o debate sobre a formação de professores penetrou na educação musical brasileira. Mobilizados, entre outros motivos, pelo advento da obrigatoriedade da música como conteúdo escolar a partir da Lei 11.769/08 (Brasil, 2008), a criação de cursos de licenciatura promoveu a disseminação destes referenciais na área. Autoras como Viviane Beineke (2001, 2004), Cláudia Belloquio (2001, 2007) Liane Hentschke e Jusamara Souza (Hentschke; Souza, 2003), discutiram largamente as relações entre a teoria e prática de ensino da música, políticas de formação de professores na área da educação musical, o papel dos estágios e a profissionalização deste educador. Para Beineke,

(...) no âmbito da formação de professores, é preciso investir na construção dos conhecimentos práticos, os quais só podem ser desenvolvidos através de

uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos. Nesse sentido, referenciais dessa natureza podem contribuir para a discussão de possibilidades mais críticas e concretas em Educação Musical, incluindo a ideia de que é através do diálogo reflexivo com as práticas educacionais que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares (Beineke, 2001, p. 95).

A citação explicita a influência, na área da educação musical, das principais teorias vigentes sobre a formação de professores. Os chamados saberes docentes do professor de música seriam resultantes de um processo reflexivo sobre a própria prática educativa e, deste modo, os cursos de formação deveriam se preocupar em fornecer oportunidades de práticas pedagógicas reais, isto é, diretamente inseridos em situações escolares. Beineke, entretanto, ressalta que isso não implica desconsiderar conhecimentos de natureza teórica, tanto no sentido dos conteúdos musicais, quanto pedagógicos.

Semelhante coerência na articulação entre conhecimentos erigidos pela via da prática pedagógica e aqueles apreendidos por outros tipos de processos de aprendizagem (aulas, estudos etc.), entretanto, não é necessariamente a tônica na formação de professores. Em grande parte das vezes o que vemos é uma postura que contrapõe os conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação à sua aplicabilidade em sala de aula, levando ao que Maria Célia Marcondes de Moraes chamou de um “recuo da teoria” na área educacional (Moraes, 2001). De acordo com a autora:

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (Moraes, 2001, p. 3).

Eis a atual contradição que vivemos no campo da formação de professores. Se a ênfase tecnicista do período de 1970 culminou na crítica à concepção de neutralidade inerente ao racionalismo técnico-instrumental, resultando no surgimento de análises macroestruturais e na reivindicação do papel político da ação pedagógica na década de 1980; se esta tendência, por sua vez, é questionada na década de 1990 sob o paradigma da pós-modernidade,

restringindo a importância dos determinantes político-econômicos estruturais, reivindicando a autonomia do agente particular e deslocando definitivamente a produção do conhecimento para o sujeito individual; na atualidade, referido deslocamento pode vir a subjugar o papel do conhecimento teórico na formação do professor, uma vez que os saberes docentes são prioritariamente aqueles construídos pela via da própria experiência pedagógica.

Este quadro ideológico impõe diversos desafios para a condução de disciplinas de Estágio Supervisionado verdadeiramente significativas para a formação docente. Uma disciplina que pretenda aproximar os alunos da realidade profissional da prática educativa, de fato, não se confunde com outra cuja especificidade seja o ensino de fundamentos da música ou da educação, fazendo-se necessária a construção de saberes que só podem ser adquiridos por meio das vivências do estagiário. Por outro lado, um professor só pode refletir de maneira qualitativamente significativa sobre sua prática se possuir recursos conceituais para tal, ou seja, a partir de uma sólida base teórica. Emerge, assim, a importância desta disciplina, que possui a especificidade de promover a aproximação entre a teoria e a prática profissional do docente.

Conclusão: a relação entre teoria e prática como objeto do Estágio Supervisionado

Ao retomarmos a trajetória histórica do pensamento pedagógico vemos que o debate sobre as dimensões teóricas e práticas da educação não é nenhuma novidade; pelo contrário, trata-se de um tema essencialmente ligado à atividade educativa, desdobrando-se historicamente a partir de diferentes pressupostos. Daí que a disciplina de Estágio Supervisionado seja tão importante na formação do docente, já que possui como próprio objeto, por excelência, a relação entre a teoria e a prática.

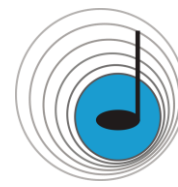
Em um curso de formação de um professor de música uma disciplina como Harmonia possui um acento essencialmente teórico. As relações harmônicas aprendidas nesta aula, entretanto, seriam somente códigos abstratos se não percebêssemos que são, na verdade, movimentos de vozes melódicas que emergem da sistematização de práticas musicais em determinados momentos históricos (mais diretamente: são música!). A ênfase teórica dessa disciplina, contudo, se mantém. Inversamente, uma aula de instrumento é eminentemente prática, mas, por outro lado, também é permeada por relações harmônicas, fazendo com o que o conhecimento teórico da harmonia reconfigure a performance. Ainda assim, trata-se de



XVIII ENCONTRO REGIONAL
CENTRO-OESTE DA

ABEM

EDUCAÇÃO MUSICAL, MUNDO DO TRABALHO E A
CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical

uma aula que tem como objeto o desenvolvimento da prática instrumental do músico/musicista, necessária também para o educador musical.

Diferentemente, uma aula de Estágio possui como foco precisamente o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, sendo esta sua particularidade e, portanto, sua principal potência na formação do professor de música. Semelhante conclusão, contudo, só pode ser resultante a partir pressupostos que não promovam uma segmentação abstrata entre teoria e prática. No cerne do movimento de “recuo da teoria” está precisamente esta segmentação. Os conhecimentos teóricos são considerados meramente especulativos pois sua relação com a prática pedagógica é compreendida a partir de uma concepção imediatista e utilitária, isto é, pela capacidade (ou incapacidade) que a teoria possuiria em resolver problemas práticos do cotidiano do professor (Moraes, 2001; Duarte, 2006, 2008). A relação entre teoria e prática é, entretanto, muito mais complexa, indireta e mediada do que aquela em que o senso comum pedagógico costuma se ancorar.

É possível, assim, conceber a disciplina de Estágio Supervisionado a partir de pressupostos que partam desta visão articulada? Para o materialismo histórico-dialético, por exemplo, a unidade entre teoria e prática é um fundamento basilar. Já que materialista, um conceito teórico não pode ser compreendido como uma entidade metafísica. A chave para o entendimento desta unidade está na afirmação da prioridade ontológica da prática: como destaca Lukács (1966, p. 19) “para o materialismo, a prioridade do ser é antes de tudo uma questão de fato: há o ser sem a consciência, porém não há a consciência sem o ser”.

A teoria, portanto, não é nada mais do que a formulação conceitual de aspectos da realidade concreta. Compreender um determinado fenômeno da realidade significa a captação e a reprodução do real no pensamento pela via da abstração e, quanto mais estas categorias teóricas abarcarem a complexidade da realidade concreta, mais será sua fidedignidade e cientificidade (Paulo Netto, 2011; Marx, 2011). Nas palavras de José Paulo Netto, “começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples” (Paulo Netto, 2011, p. 42). É por este motivo que as categorias extraídas por meio da análise são *reais*, na medida em que elas são *objetivas* – mesmo sendo abstratas – e refletem a essência de uma realidade concreta, historicamente determinada e material.

27 a 29 de novembro de 2024
Goiânia-Goiás | Instituto Federal de Goiás



www.abem.mus.br

Considerando tais pressupostos, entendemos que a fundamentação do materialismo histórico-dialético pode se tornar um apoio para o professor que pretende orientar experiências de estágio em um curso de formação de professores de música. Longe de partir da segmentação entre os conceitos adquiridos durante o curso de graduação e as vivências do estagiário, à luz deste referencial, a teoria deve ser necessariamente concebida como mediadora da prática reflexiva: as atividades de observação só podem se tornar significativas para a formação se são estabelecidos focos, os quais, por sua vez, dependem de uma problematização teórica dos fenômenos vivenciados; as atuações pedagógicas do estagiário devem ser planejadas a partir destas análises e das características particulares do campo de estágio, demandando a mobilização de conteúdos adquiridos em outras disciplinas; um relatório de estágio deve ultrapassar o caráter descritivo, explorando ainda mais a problematização de sua experiência, visando articulá-la em níveis cada vez mais gerais, avançando verdadeiramente da descrição à reflexão.

A partir das reflexões acima, podemos conceber de maneira muito mais elaborada as relações entre teoria e prática na formação de professores de música, explicitando o papel das disciplinas de Estágio – que está muito além da execução pragmática de vivências docentes. Esperamos, com tais reflexões, contribuir para a área da educação musical por meio de um movimento dialético (porque mutuamente determinado) de duplo enriquecimento, no qual a prática se torna cada vez mais elaborada pela mediação teórica e, ao mesmo tempo, a teoria se torna progressivamente mais significativa pela via de sua concretização em práticas educativas.

Referências

- BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, n.6, 87-95, set, 2001.
- BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 35-41, mar, 2004.
- BELLOCHIO, Cláudia R. Educação Musical: olhando e construindo na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, 41-47, 2001.
- BELLOCHIO, Cláudia R.; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. *Música Hodie*, V.7, n.2, 73-88, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. Vocação política e voca o científica da universidade. *Educa o Brasileira*, Brasília: MEC/CRUB, 15(31), 2 sem, 1993.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A constru o do campo da pesquisa sobre forma o de professores. *Revista da FAEEBA – Educa o e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropria es neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4  ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões*: quatro ensaios crítico-dial ticos em filosofia da educa o. 1  ed. 1  reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2008.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (orgs.). *Avalia o em música: reflexões e práticas*. São Paulo. Moderna. 2003.
- LUKÁCS, Gy rgy. *Est tica: la peculiaridad de lo est tico*. Cuestiones preliminares y de principio. Tradu o: Manuel Sacrit n. Barcelona: Grijalbo, 1966. v. I.
- MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econ micos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Tradu o: Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educa o. In: “INTELECTUAIS, CONHECIMENTO E ESPAÇO PÚBLICO” ANAIS DA 24  REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambú, 2001. CD-Room.
- PAULO NETTO, José. *Introdu o ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, pp. 58-73, ago. 1995.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas do Brasil*. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 43ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.