

**OS SABERES EXPERIENCIAIS MUSICAIS QUE CONSTITUEM A
IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES HABILITADOS EM
ARTES¹²**

Adilson de Souza Borges³
Ana Cristina Coll Delgado⁴
Raquel Moura de Souza Borges⁵

RESUMO: A pesquisa tem por objetivo compreender quais são os saberes experienciais musicais que constituem a identidade profissional de professores habilitados em Artes Visuais e Artes Plásticas, que ensinam música no Ensino Fundamental. Alicerçado em fundamentação teórica relativa aos saberes docentes, realizei uma pesquisa qualitativa – de observação participante – com quatro professores de Arte, que ensinam música na escola. Os dados foram constituídos a partir de notas de campo da observação participante, questionários e entrevistas com os professores. Os resultados revelaram que os saberes experienciais musicais que constituem a identidade profissional docente são relacionados à percepção dos desafios de aprendizagem, à percepção de oportunidades de introdução dos conteúdos musicais nas aulas de Arte e à gestão de alunos. Em contrapartida, a análise também revelou que os professores possuem limitações significativas, principalmente, relacionadas ao conhecimento musical e à realização de atividades práticas de ensino e aprendizagem musical.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes musicais. Identidade profissional. Saberes experienciais. Ensino de Música.

ABSTRACT: The research aims to understand the experiential musical knowledge that constitutes the professional identity of Visual Arts and Fine Arts teachers who teach music in elementary education. Grounded in theoretical foundations related to teaching knowledge, I conducted a qualitative research - participant observation - with four Art teachers who incorporate music into their classes. Data were gathered through field notes from participant observation, questionnaires, and interviews with the teachers. The results revealed that the experiential musical knowledge shaping teachers' professional identity is

¹ O estudo foi submetido e aprovado por Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE nº 52985821.7.0000.5367).

² O estudo foi apoiado pelo Fundo de Apoio à Manutenção do Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES/UNIEDU/UNIVERSIDADE GRATUITA).

³ Doutor em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Acadêmico de Medicina (UNC/CONCÓRDIA). *E-mail:* adilsonsb@hotmail.com.

⁴ Doutora em Educação (Universidade Federal Fluminense); Professora visitante da Universidade Federal do Rio Grande (FURG/PPGEDU) e professora aposentada da UFPEL. *E-mail:* anacoll@uol.com.br.

⁵ Especialista em Arte e Educação (Uniassevi); Professora de Artes em Faxinal dos Guedes-SC. *E-mail:* raquelsborges@hotmail.com.

linked to their perception of learning challenges, opportunities to integrate musical content into Art classes, and classroom management. However, the analysis also showed that teachers face significant limitations, particularly regarding musical knowledge and the implementation of practical music teaching and learning activities.

KEY-WORDS: Musical knowledge. Professional identity. Experiential knowledge. Music education.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho docente é uma prática social que reflete a cultura, o contexto social, os comportamentos, as atitudes, as competências, as insuficiências, os valores e, sobretudo, os saberes e os conhecimentos profissionais do professor. Consequentemente, o trabalho docente, como prática social, é definido por todas essas facetas que constituem a identidade profissional do professor, mas especialmente pelo conjunto de saberes e conhecimentos por ele adquiridos ao longo da sua formação e trajetória profissional.

Isso significa afirmar que os saberes e/ou conhecimentos profissionais devem ser entendidos como elementos basilares da ação profissional docente, sendo que eles podem ser, de acordo com Borges (2019, p. 13), “construídos a partir de diferentes processos e vivências de formação, abarcando experiências prévias à formação em nível de licenciatura, perpassando a formação inicial e estendendo-se ao longo da trajetória profissional” docente. Isto é, das suas vivências enquanto estudante da Educação Básica, atravessando a formação inicial e prosseguindo na trajetória profissional, ressignificando, aprofundando e desenvolvendo “saberes distintos, relativos à docência, que acabam por constituir a base conceitual e teórica da sua prática”.

Dessa forma, é possível aferir que a capacidade reflexiva, de resolução de problemas, de ensinar, de mediar as relações, de compreender questões ideológicas, de administrar a aula, organizar as atividades, de planejamento, de formular perguntas, de compreender os alunos, está intrinsecamente relacionada com a capacidade de construção de um *corpus* de conhecimentos durante a formação e trajetória profissional docente.

Por outro lado, os saberes experienciais são construídos no exercício do trabalho docente, ou seja, na prática de sala de aula, no atendimento aos pais, no desenvolvimento dos planejamentos, durante as reflexões, dentre outros momentos do trabalho docente. Portanto, são saberes fundados no cotidiano do professor, que dão condições para o

desenvolvimento de um conhecimento mais aprofundado do contexto escolar e dos alunos, por isso, são também considerados saberes de “primeira mão”, tendo em conta que são produzidos pelos próprios professores. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

Com base nesse princípio, este estudo teve o objetivo de investigar os saberes experienciais musicais que constituem a identidade profissional de professores habilitados em Artes Visuais e Artes Plásticas, que ensinam música no Ensino Fundamental escolar, e seus resultados no trabalho docente.

2. OS SABERES MUSICAIS EXPERIENCIAIS

Selma Garrido Pimenta (2005) concebe os saberes da experiência como sendo particulares de cada professor, concebidos em toda a sua trajetória profissional desde a formação básica.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar (PIMENTA, 2005, p. 20).

Além disso, a experiência dos professores antes (ou no início) da formação inicial, influencia na identificação de quais foram os professores mais significativos, os desafios do trabalho docente, do contexto escolar e da realidade cultural, da (des)valorização e/ou (des)prestígio da profissão docente, da precariedade escolar, de alguns limites e estereótipos sobre os professores, entre outras questões.

Nesse sentido, Pimenta (2005) destaca que um dos primeiros desafios dos cursos de formação inicial é contribuir para que o estudante se veja como professor e não mais como aluno e, conseqüentemente, veja o professor não mais como aluno. Esse processo também constitui parte da construção da identidade de professor.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre

sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 1990) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (PIMENTA, 2005, p. 20-21).

Esse nível dos saberes da experiência, é o mais sólido na atividade docente, sobretudo por ser produzido pelo próprio professor durante o seu trabalho. Embora em alguns aspectos dessa categoria de saber possa haver a mediação de outros atores (colegas, alunos, pais e gestores) que integram a prática social do professor e apesar desses atores serem essenciais na constituição da experiência, é o professor que tem o maior protagonismo nesse processo, pois esse é um saber próprio dos professores.

Clermont Gauthier (2013) sustenta que os professores também aprendem através de suas próprias experiências, em vista disso, os saberes experienciais têm relação com os hábitos docentes e, por meio deles, os professores constituem algumas regras que ao serem repetidas assumem a forma de uma atividade de rotina. Essas experiências, grosso modo, permanecem ocultas às pesquisas e confinadas em sala de aula, mesmo permitindo aos professores desenvolver uma “espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo” (GAUTHIER, 2013, p. 33). O que limita esses saberes é o fato de não serem testados e verificados por métodos científicos.

E para Maurice Tardif (2002), Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos no exercício das funções docentes, seja na prática de sala de aula, seja no atendimento aos pais, nos planejamentos escolares, nas reflexões, dentre outras atividades. São saberes baseados no trabalho cotidiano do professor que permitem que ele tenha conhecimento mais aprofundado sobre o contexto escolar, sobre os alunos, e sobre o entorno social e cultural. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Portanto, os saberes musicais experienciais, no contexto do ensino de música na escola, englobam os saberes desenvolvidos no exercício do trabalho docente, isto é, na prática de sala de aula, no atendimento aos pais, no desenvolvimento de planejamentos, no ensino e durante as reflexões sobre o ensino, sobre a prática de ensino e sobre as relações sociais e os conflitos e desafios escolares.

São saberes fundados no cotidiano do professor, ao ensinar música, que dão condições para o desenvolvimento de um conhecimento mais aprofundado do contexto escolar e dos alunos, por isso, são também considerados saberes de “primeira mão”, considerando que são construídos pelos próprios professores. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39) dos professores.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, investigou os saberes experienciais musicais que constituem a identidade profissional de professores habilitados em Artes Visuais e Artes Plásticas. Fundamentado na ótica da observação participante (GIL, 2008), que permite a aquisição e a compreensão de conceitos, a clarificação de informações sobre uma realidade, bem como a identificação de problemas (BARDIN, 1977), realizei uma investigação qualitativa com 4 professores de Arte, em seus respectivos locais de trabalho, especialmente atuando em sala de aula ensinando música no Ensino Fundamental escolar. Desta forma, os dados foram constituídos por meio de questionários, entrevistas, dos planos de aulas dos professores, da observação participante das aulas de Arte em sala de aula e dos momentos de avaliação. Foram observadas 17 aulas com duração de 45 minutos. Os professores colaboradores trabalharam com turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, das escolas públicas municipais de Faxinal dos Guedes-SC⁶.

Durante a observação participante, atentei para o trabalho dos professores em sala de aula ensinando música na disciplina de Arte. Para tanto, utilizei gravação de áudios desses momentos e fiz uso de notas de campo para o registro dos dados referentes aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, participei somente como observador e ouvinte do trabalho docente, sem uma participação ativa nas interações sociais com professores e alunos.

⁶ Por questões de ética, os sujeitos de pesquisa têm sua identidade preservada e são utilizados pseudônimos. A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE nº 52985821.7.0000.5367).

Em relação à área de formação profissional docente, manifesto que os professores possuem formação em Licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas. Ademais, todos foram unânimes em manifestar que não tiveram experiências formativas com os conhecimentos musicais durante a trajetória profissional, como também não conseguem identificar as relações entre os conhecimentos adquiridos na trajetória formativa com os exigidos pela BNCC (Questionários, fev. 2022).

Os dados do estudo foram analisados segundo as orientações da análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (1977), em uma dinâmica de triangulação de dados. Após a preparação do material empírico, iniciei o trabalho de exploração de dados, buscando construir unidades de registro para, em seguida, representá-las por meio de categoria e subcategorias de análise dos saberes experienciais musicais emergentes do processo de análise. Por fim, realizei a descrição dos dados e procedi com a interpretação, identificando os saberes experienciais musicais e aspectos intrínsecos a eles (BARDIN, 1977), conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Categorização dos saberes experienciais musicais

Saberes experienciais
<ul style="list-style-type: none">• Percepção dos desafios da aprendizagem• Gestão dos alunos• Percepção de oportunidades de introdução do conteúdo musical

Fonte: elaborado pelo autor a partir da análise do material empírico.

4. ANÁLISE DOS SABERES MUSICAIS EXPERIENCIAIS DOS PROFESSORES

Os saberes experienciais musicais foram desenvolvidos no exercício do trabalho docente, ou seja, na prática de sala de aula, no atendimento aos pais, no desenvolvimento dos planejamentos, durante as reflexões, dentre outros momentos do trabalho docente. Portanto, são saberes fundados no cotidiano do professor, que dão condições para o desenvolvimento de um conhecimento mais aprofundado do contexto escolar e dos alunos,

por isso, são também considerados saberes de “primeira mão”, tendo em conta que são produzidos pelos próprios professores. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

Frente a essa conjuntura, o material empírico revelou que os professores possuem/mobilizaram alguns aspectos dos saberes experienciais relacionados à percepção dos desafios de aprendizagem, às percepções de oportunidades de introdução dos conteúdos musicais e à gestão dos alunos.

No que se refere à *percepção dos desafios de aprendizagem*, verifiquei que ao trabalhar com os alunos do 8º ano sobre as funções sociais da música, a professora Glaucia identificou que uma de suas alunas estava com dificuldades de leitura do texto elaborado, considerando que cada aluno teve a responsabilidade de ler uma pequena porção do texto. A partir disso, a professora procurou motivá-la na leitura de algumas palavras e frases, auxiliando-a. Essa aluna também estava sendo auxiliada por uma segunda professora, apesar de não ter laudo que lhe desse direito ao acompanhamento (**Glaucia**, Notas de campo 15/06/2022).

A análise mostrou que a professora Glaucia, em um momento específico de leitura de texto, identificou as dificuldades de leitura de uma aluna. Desta forma, ela buscou ajudá-la, dividindo as palavras mais difíceis em sílabas e, em seguida, formando as frases dos trechos do texto. Além disso, ela incentivou/motivou essa aluna a se esforçar para ler, acompanhando-a nesse processo (**Glaucia**, Notas de campo 15/06/2022).

Sobre as *percepções de oportunidades de introdução dos conteúdos musicais* nas aulas de arte, minha análise identificou que a professora Luciane trabalhou o conteúdo de “música barroca” com os alunos do 9º ano, a partir de um trabalho anterior do conteúdo “arte barroca” – com foco nas artes plásticas/visuais. Ela ampliou a abordagem do conteúdo anterior e aprofundou sobre as principais características da música nesse período histórico. Ademais, realizou uma exposição artística (não planejada anteriormente) a partir dos instrumentos musicais confeccionados pelos alunos na realização de trabalhos sobre a música barroca (**Luciane**, Notas de campo mar./abr. 2022).

A análise dos dados relativos à *percepção de oportunidades de introdução do conteúdo musical* nas aulas de arte, revelou que a professora Luciane, ao trabalhar com a

arte barroca percebeu uma oportunidade de introduzir o conhecimento musical, conjuntamente com as artes visuais. Nesse sentido, a professora reuniu elementos, constituiu material didático e realizou pesquisas sobre a música barroca. Ao contrário de outros professores, seu trabalho docente não esteve totalmente dependente/condicionado a livros e apostilas. Para mais, como os alunos confeccionaram autonomamente diversos instrumentos musicais (utilizando material reciclável), a professora Luciane percebeu a oportunidade de realizar uma exposição artística dos trabalhos desenvolvidos (**Luciane**, Notas de campo mar./abr. 2022).

E, no que diz respeito à *gestão dos alunos*, verifiquei que os professores conduziram suas aulas de música, mantendo a organização das turmas, auxiliando os alunos na realização das atividades, tirando as dúvidas, resolvendo conflitos, não permitindo que os alunos perdessem o foco no desenvolvimento das atividades e/ou a concentração. Do mesmo modo, procuraram abordar os conteúdos musicais de várias formas, intercalando entre atividades teóricas e práticas (Notas de campo fev.-jul. 2022).

A análise dos da categoria *gestão de alunos*, mostrou que os professores possuem uma jurisprudência “composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer” (GAUTHIER, 2013, p. 33), que incorpora a sua prática de ensinar. Eles conduziram suas aulas mantendo a organização das turmas, a atenção dos alunos, resolvendo conflitos e buscando reunir elementos para o ensino de música (Notas de campo fev.-jul. 2022).

Os dados constituídos por meio do questionário evidenciaram que, na medida em que os professores precisaram trabalhar os conteúdos musicais na disciplina de arte, também desenvolveram experiências musicais. Desse modo, apesar de estarem divididos em relação ao papel dessas experiências na superação de desafios, essas experiências, em si, tiveram o potencial de contribuir para que eles pudessem superar/minimizar a falta de oportunidades formativas (Questionários, fev. 2022).

A análise dos saberes experienciais é muito complexa e exige um acompanhamento constante (e um grande período de observação) do trabalho docente individual e coletivamente, por ser um saber da prática profissional. Entretanto, o semestre dedicado à observação participante me permitiu identificar alguns aspectos mais básicos, obviamente que não todos, dos saberes experienciais que os professores não especialistas mobilizaram ao ensinar música na escola.

Ao encontro do exposto, Borges e Richit (2020) também identificaram aspectos dos saberes experienciais relacionados à percepção dos desafios de aprendizagem dos alunos.

Desta forma, esses autores defendem que muitos saberes da experiência profissional são desenvolvidos e mobilizados pelos professores não especialistas no exercício da atividade docente, especialmente “saberes relacionados aos alunos e às suas necessidades, que solicitam cotidianamente das professoras ações pedagógicas” (BORGES; RICHIT, 2020, p. 570).

Os saberes experienciais são abordados em diversas pesquisas de dissertação de mestrado e tese de doutorado, tais como, Xisto (2004), Azevedo (2007), Barros (2016), Oliveira (2016) e Borges (2019). Xisto (2004) constatou a relação estreita que existe entre os professores e suas experiências de sala de aula. Por sua vez, Azevedo (2007) verificou a natureza heterogênea que os saberes experienciais possuem, assumindo a função de gestão interativa dos saberes do conteúdo musical e saberes pedagógicos. Barros (2016) e Borges (2019) comprovaram o importante papel das tecnologias digitais na construção de saberes e como recursos significativos de apoio aos saberes experienciais. E Oliveira (2016) confirmou que a partilha de saberes experienciais entre os professores propicia uma aprendizagem colaborativa, “no que se refere ao conteúdo e à sua transposição didática” (OLIVEIRA, 2016, p. 172).

Concluindo, a falta de conhecimentos musicais não pode ser superada pela experiência docente. No entanto, os saberes experienciais assumem um protagonismo no desenvolvimento do ensino de música na escola por professores não especialistas, principalmente por serem desenvolvidos na prática de sala de aula e/ou pelas características diversas que assumem no cotidiano do trabalho docente. Dessa forma, por serem produzidos na prática e por ela validados (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2005), são fundamentais ao ensino de música na escola. Logo, os aspectos do conhecimento experiencial aqui verificados, apontam para elementos da identidade profissional docente que se aplicam, também, ao professor que ensina música na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ensinar música na escola básica é necessário, *a priori*, a construção de distintos saberes musicais, inclusive os saberes experienciais. Esses saberes constituem a identidade profissional e são base para orientação do trabalho docente. Nessa ótica, este

artigo investigou os saberes experienciais musicais que constituem a identidade profissional de professores não especialistas em música, habilitados em Artes Visuais ou Artes Plásticas, que atuam no Ensino Fundamental ensinando música na escola, e seus resultados no trabalho docente.

O material empírico do estudo, constituído através de notas de campo e gravação de áudios da observação participante, de entrevistas, questionários e análise documental, foi analisado em uma dinâmica de triangulação de dados, seguindo a perspectiva de Laurence Bardin (1977), no que se refere à análise de conteúdo dos dados. A análise evidenciou que os saberes experienciais musicais constituintes da identidade profissional dos professores não especialistas em música, habilitados em Artes, são relacionados às percepções dos desafios de aprendizagem dos alunos, às percepções de oportunidades de introdução do conteúdo musical nas aulas de Arte e à gestão de alunos.

Por outro lado, os dados mostraram que os professores não especialistas possuem limitações significativas, principalmente no que se refere a aspectos próprios do conhecimento musical, como por exemplo, o desenvolvimento de atividades práticas de ensino e aprendizagem musical. Essas limitações configuram o principal entrave para o ensino e aprendizagem de música na escola, em virtude de serem preponderantes na eficiência/deficiência da aprendizagem musical do aluno, “uma vez que o fazer musical – elemento fundamental da aprendizagem musical – não pode ser contemplado em sua totalidade” (BORGES; DELGADO, 2024, p. 16).

Os dados constituídos também evidenciaram que, na medida em que os professores precisaram trabalhar os conteúdos musicais na disciplina de arte, também desenvolveram experiências musicais. Desse modo, apesar de estarem divididos em relação ao papel dessas experiências na superação de desafios, essas experiências, em si, tiveram o potencial de contribuir para que eles pudessem superar/minimizar a falta de oportunidades formativas (Questionários, fev. 2022).

Concluindo, a falta de conhecimentos musicais não pode ser superada pela experiência docente. No entanto, os saberes experienciais assumem um protagonismo no desenvolvimento do ensino de música na escola por professores não especialistas, principalmente por serem desenvolvidos na prática de sala de aula e/ou pelas características diversas que assumem no cotidiano do trabalho docente. Dessa forma, por serem produzidos na prática e por ela validados (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2005), são fundamentais ao ensino de música na escola. Logo, os aspectos do

conhecimento experiencial aqui verificados, apontam para elementos da identidade profissional docente que se aplicam, também, ao professor que ensina música na escola.

Por fim, o estudo avança no sentido de valorizar o trabalho docente como ponto de partida e de chegada (PIMENTA, 2005), pesquisando os saberes experienciais musicais associando-os ao contexto de sala de aula, sem abdicar à sua totalidade (TARDIF, 2002). Dessa forma, o estudo também prospera por revelar as principais limitações dos professores não especialistas, no que diz respeito ao conhecimento musical (corroborando outras pesquisas já desenvolvidas), ao mesmo tempo que revela os saberes experienciais musicais e o potencial de aprendizagem musical dos professores de Arte, considerando que eles ensinaram música na escola. Portanto, esses achados de pesquisa contribuem para o desenvolvimento de novos estudos focados na construção de saberes docentes e saberes musicais, como também para a construção de propostas formativas com o objetivo de sanar as fragilidades formativas aqui evidenciadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, Adilson de Souza. **Ensino de música e tecnologias digitais: saberes desenvolvidos por professores dos anos iniciais a partir de uma atividade formativa**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3049>>. Acesso em 31 jul. 2019.

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 555-574, abr./jun., 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146782>

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Tecnologias digitais na aprendizagem musical: o que dizem as pesquisas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 51, p. 61-94, 2022.

BORGES, A. de S.; DELGADO, A. C. C. Os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores de Arte habilitados em Artes Visuais/Plásticas. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–17, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22806.042. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22806>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

JOLY, Maria Carolina Leme. **A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica**. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

LAUTÉRIO, Tereza Cristina Benevenuti; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O ensino de música nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: uma revisão da literatura. **Revista Thema**, v. 19, n. 1, p.37-52, 2021.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O componente curricular de Arte/Música na Educação Profissional: a visão do docente a respeito do currículo dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais**. 2018. 297 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia. Concepções e Implicações para o Ensino da Música na Educação Infantil. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 210-219, 2012.

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Illinois: Northwestern University Press Evanston, 1964.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set., 2002.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar., 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) *et al.* **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set., 2007.

RIBEIRO, Robson Rodrigues. **Educação Musical no Ensino Médio Integrado: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2017. 279 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SANTOS, Micael Carvalho dos. Educação musical escolar e ensino médio: configuração e desafios para a construção democrática da escola. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 405-425, 2020.

SENE, Marta Regina. **Aulas de arte**: reflexões sobre o currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2016.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar., 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.