

# INCTE 2018

3.º Encontro Internacional de Formação na Docência  
3rd International Conference on Teacher Education

## Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de maio | 2018

## (Re)construção da identidade profissional: um estudo na formação inicial de educação musical

Mário Cardoso<sup>1</sup>, Levi Silva<sup>2,3</sup>, Beatriz Licursi<sup>4</sup>, Elsa Gabriel<sup>5,6</sup>, João Rodrigues<sup>2</sup>  
cardoso@ipb.pt, levileon@utad.pt, musicafeliz@terra.com.br, levielsa@utad.pt, jbarto@utad.pt

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>2</sup>*Escola das Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*

<sup>3</sup>*Centro de Investigação em Ciências e Tecnologia das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal*

<sup>4</sup>*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

<sup>5</sup>*Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Universidade Católica, Braga, Portugal*

<sup>6</sup>*Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*

### Resumo

O exercício da profissão docente exige a evocação de competências que ultrapassam claramente a aplicabilidade de todo o conhecimento académico apreendido na formação inicial. Este entendimento introduz a vivência e a experiência (pessoal e educativa) como elementos indispensáveis na (re)construção e mobilização de novos procedimentos e conhecimentos didáticos para o exercício desta profissão. Partindo deste princípio, o presente trabalho pretende apresentar os resultados referentes a uma pesquisa realizada no quadro da formação inicial de Professores de Educação Musical no Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Bragança, que procurou investigar e compreender os saberes e conhecimentos didáticos dos professores estagiários. A identificação de elementos significativos para estes estudantes revelou-se fundamental para o estabelecimento de uma proximidade real com o objeto de estudo, favorecendo o conhecimento e aproximação das ideias, experiências e percepções, contribuindo de uma forma essencial na conceção e planeamento metodológico de todo o estudo. Considerando os propósitos assinalados, a opção metodológica inscreve-se numa perspetiva qualitativa, interpretativa e hermenêutica, que permitiu recolher indicadores dos saberes e conhecimentos didáticos dos participantes do presente estudo. Estes indicadores resultam da análise das narrativas pedagógicas e autobiográficas redigidas pelos professores estagiários ao longo da sua prática de ensino supervisionada. Esta narratividade assumiu, de forma simultânea, dois sentidos: (1) um princípio metodológico; (2) um carácter hermenêutico-epistemológico. Todo procedimento de organização, análise e tratamento dos dados teve por base o *Discurso do Sujeito Coletivo*. Para além da experiência educativa que este estudo assumiu na formação dos professores estagiários, os resultados evidenciam que as experiências vivenciadas enquanto alunos assumem relevância na construção de conhecimentos/procedimentos didáticos, ao nível da diversidade das práticas e estratégias de ensino e ao nível do desempenho da ação docente.

**Palavras-Chave:** educação musical; formação inicial; identidade profissional.

## 1 Introdução

A construção da identidade (individual e profissional) apresenta-se como uma entidade marcada pela complexidade. Neste particular, os processos de socialização profissional, as interações em contexto e as representações permanentemente (re)construídas e emergentes da ação profissional, assumem-se como aspetos capitais em todo o processo de construção dinâmica da identidade profissional (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Dolloff, 2007; Dubar, 1997; Gerorgii-Hemming, Burnard & Holgersen, 2016; Hamann & Cooper, 2016; Lautier, 2001; Sainsaulieu, 1996; Talbot, 2015). Este entendimento coloca na formação inicial um papel particular e fulcral em todo este processo. Contudo, esta formação não deverá apenas contemplar a aquisição de saberes ou o desenvolvimento de competências e conhecimentos. Deve também fomentar processos de socialização profissional promovendo o contato e conhecimento

da realidade e do contexto da profissão a partir da profissão, de forma a permitir a comparação e (re)elaboração das representações e práticas profissionais (Nascimento, 2007). Este processo dinâmico e (re)construtor é desenvolvido através da superação dos diferentes desafios com que o professor se vai confrontando no decorrer da sua vida pessoal e profissional (Hamann & Cooper, 2016). A identidade profissional assume-se como um espaço de constante construção, onde a procura de novos conhecimentos possibilita que esta identidade seja compreendida e marcada por um carácter de provisoriedade. Isto é, a identidade profissional é construída numa relação onde o professor se apropria, nega e supera conhecimentos e experiências que povoam o seu espaço/contexto profissional (Gomes, 2008). É claro que esta construção exige uma identificação com os diferentes modos de agir, pensar e sentir (reflexão, autoconhecimento, autodeterminação, autoconceito e emancipação) que constituem a sua profissão. Neste particular, Souza (2012) refere que esta identidade se assume como um processo contínuo, que se inicia com a experiência pré-profissional e se vai fortalecendo com e nos primeiros anos de trabalho. Uma das fases mais relevantes nesta consolidação é, sem dúvida, a formação inicial. Nesta linha de pensamento, D'Ávilla (2009) destaca o desenvolvimento desta identidade profissional através de duas fases: (1) socialização pré-profissional (trajetória individual); e (2) socialização profissional (formação inicial).

Nos últimos anos é visível o crescente interesse na investigação desta temática no campo da educação musical. O aumento dos estudos centrados na identidade musical e profissional e o gradual interesse sobre a narrativa têm permitido a abertura de novas formas de pensar e compreender o educador musical (Andrews, Squire & Tambokou 2008; Beijgaard, Meijer & Verloop, 2004; Chase 2005; Dolloff, 2007; Dubar, 1997; Gerorgii-Hemming, Burnard & Holgersen, 2016; Winkler 2003). Nesta linha, o exercício memorialístico das experiências passadas realizado com os professores permite, através da análise das histórias narradas, tecer a malha do conhecimento construído e possibilita a entrada no cerne do processo identitário pessoal e profissional (Andrade, 2003; Freitas & Fiorentini, 2008). Deste modo, um dos contributos epistemológicos essenciais para o desenvolvimento do presente estudo e consequente entendimento das narrativas (Prado, Ferreira & Fernandes, 2011) redigidas pelos participantes é, sem dúvida, a obra *Memória Coletiva*, de Maurice Halbwachs (2013). Para o autor, a lembrança assume-se como um ato de refazer, reconstruir e repensar as experiências do passado com os olhos e ideias de hoje (Saveli, 2006). Acrescenta que esta memória está dependente da relação com todos os grupos de convivência e de referência de cada um dos indivíduos (professores). É seu argumento que a construção desta lembrança resulta da conceção dos “materiais que estão, no presente, à disposição do indivíduo, no conjunto de representações que povoam sua consciência atual” (Saveli, 2006, p. 98). A este facto se deve acrescentar o processo evolutivo e natural da alteração do indivíduo e, consequentemente, das suas ideias, juízos e valores. A proposta exploratória solicitada aos participantes deste estudo (professores estagiários) carrega consigo uma oportunidade de estes realizarem uma revisitação do passado (experiências e práticas musicais), onde este é ajustado às imposições e ideias pedagógicas/didáticas atuais. Partindo da assertiva de Chauí (1994, p. 84) em que “o modo de lembrar é individual tanto quanto social”, podemos afirmar que o conteúdo dessa lembrança não se encontra num estado puro no código linguístico do narrador. Ela é tratada pelos intentos daquele que narra e pelas orientações culturais e ideológicas do grupo e do contexto em que o sujeito se insere.

Partindo da condição de que, na construção e definição da docência os professores inspiram-se nas práticas pedagógicas e experiências/vivências marcantes do seu percurso escolar (Cunha, 1989; Pimentel, 1993), pretendemos, através do desenvolvimento deste estudo, perceber: (1) que conhecimentos, saberes e práticas são construídas quando existe a recordação de experiências vivenciadas enquanto alunos do 2.º ciclo do ensino básico; (2) quais as experiências significativas de ensino-aprendizagem; e (3) qual a potencialidade da narrativa enquanto instrumento de reflexão e investigação no desenvolvimento da profissionalidade docente em educação musical.

## 2 Método

### 2.1 Participantes

Participaram no presente estudo catorze professores estagiários, quatro do sexo feminino e dez do sexo masculino, com uma média de idade de vinte e três anos, que frequentam o curso de Mestrado em

Ensino de Educação Musical no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Após a informação dos objetivos do estudo, todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre autorizando a utilização e divulgação dos dados produzidos no decurso desta pesquisa. A todos foi garantido o princípio de confidencialidade.

## 2.2 Técnicas e instrumentos

O presente estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994), interpretativa e hermenêutica, na qual a narrativa assume papel fulcral no apelo à atividade reflexiva dos participantes (Prado, Ferreira & Fernandes, 2011). Face às características do objeto de estudo, foi utilizada uma proposta de análise temática (Amado, 2014; Riessman, 2008) e organização dos dados marcada pela teoria da representação social e seus pressupostos sociológicos - *Discurso do Sujeito Coletivo* (Lefèvre & Lefèvre, 2005). Este procedimento técnico consiste na seleção de cada uma das respostas individuais das expressões-chave (ECH) e ideias centrais (IC) que em conjunto constroem discursos-síntese (DSC).

## 2.3 Procedimentos

A recolha dos dados foi realizada no ano letivo de 2015/2016 junto de alunos do curso de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, no contexto da unidade curricular de *Didática da Educação Musical*. Os participantes foram convidados, em formulário próprio, a redigir narrativas (Prado, Ferreira & Fernandes, 2011) sobre as vivências e experiências vividas enquanto alunos nas aulas de educação musical no 2.º ciclo do ensino básico. Este procedimento promoveu a estimulação da recordação e identificação de acontecimentos e aprendizagens significativas em contexto escolar (Almeida, 2011; Silva, 2011). Face ao princípio de confidencialidade, os professores estagiários que participaram neste estudo serão identificados pela utilização de um sistema de identificação.

## 3 Análise e discussão dos resultados

Considerando os objetivos que direcionam este estudo procedemos a uma leitura crítico-reflexiva dos resultados. Assim, pela análise das narrativas da Tabela 1 podemos identificar e constatar que as práticas musicais vivenciadas no 2.º ciclo do ensino básico não se revelaram experiências significativas. Este facto foi referido pela maioria dos participantes do estudo. No nosso entendimento, estes resultados são o eco de uma perspetiva conservadora que pautou a prática pedagógica da educação musical no ensino básico e que se desprende da função e importância da educação musical no currículo e no desenvolvimento holístico do aluno. Apesar da natural transformação das práticas e estratégias aplicadas em de sala de aula, não deixa de ser inquietante que no contexto ainda possam ser visíveis reminiscências de uma matriz pedagógica centrada em práticas instrumentais particulares e onde a descodificação do sistema simbólico é pré-requisito para a aprendizagem musical (Fautley, 2017). Como escreve Swanwick (2001), se a música é uma atividade representativa da nossa experiência, então ela é o sistema simbólico primário. A notação, a verbalização ou a representação gráfica assumem o papel de sistemas secundários com intervenção na tradução do domínio representacional.

Face à não significância e proximidade perante as práticas experienciadas enquanto alunos no 2.º ciclo do ensino básico, os participantes mostram a necessidade de uma reconfiguração (na forma e conteúdo) didática dos procedimentos existentes no contexto de sala de aula de educação musical, principalmente no que concerne à diversidade das experiências associadas à prática instrumental. É visível na Tabela 2 a certeza de não se repetirem alguns dos procedimentos e práticas nos seus contextos educativos. Na maioria das narrativas analisadas existiu uma dominância de sugestões de substituição ou não centralização das práticas instrumentais na utilização única da flauta nas sessões de trabalho. Esta *ideia de diversidade* da prática instrumental reforça, não só a importância da prática instrumental enquanto experiência de aprendizagem rica e significativa no desenvolvimento integral dos alunos, mas também a necessidade de abertura a *outros sons* no contexto da educação musical no ensino básico. Este argumento da *diversidade* resulta de uma mudança da natureza das experiências

Tabela 1: Discurso do Sujeito Coletivo 1.

<p><b>Ideia central (IC):</b> a experiência musical vivenciada enquanto aluno não foi significativa.</p> <p><b>Expressão-Chave (EC):</b> experiências não significativas</p> <p>A minha experiência, como aluno, em educação musical no 2.º ciclo do ensino básico, não foi das melhores, ou até posso dizer que não me marcou de modo algum. No 5.º ano, para além de ter tido poucas aulas, consequência das ausências constantes da professora, no meu ponto de vista não foram aulas muito enriquecedoras. Durante o primeiro período foi lecionado o conhecimento dos instrumentos musicais, seus nomes, suas famílias, etc. No segundo período e terceiros períodos foi-nos dada uma peça de flauta para avaliação. (ALn1)</p> <p>Pode-se dizer que a minha experiência na escola foi um pouco repetitiva, estávamos quase sempre a tocar flauta e acho que devíamos ter mais experiência musical, acho que devíamos ter tocado mais instrumentos e não nos limitar só à flauta. (ALn4)</p>
---

musicais, dos seus espaços e contextos de aprendizagem emergentes e, conseqüentemente, dos seus processos e formatos de ensino-aprendizagem (Kaschub & Smith, 2014). Estes elementos colocam desafios na formação e construção da identidade (individual e profissional) do professor de educação musical.

Tabela 2: Discurso do Sujeito Coletivo 2.

<p><b>Ideia central (IC):</b> as práticas pedagógicas vivenciadas não serão alvo de repetição.</p> <p><b>Expressão-Chave (EC):</b> reconfiguração didática</p> <p>No meu caso, não iria repetir as abordagens feitas pelos referidos docentes no 2.º ciclo, uma vez que chegam a ser pouco pedagógicos para idades em questão e apostava num compromisso entre a teoria e a prática. (ALn5)</p> <p>E no que respeita à avaliação de flauta é uma coisa que não repetia e que não concordo. Pois acho que como todo o instrumento é preciso ter uma dita vocação para ter “jeito” para saber tocar. (ALn11) Mudava o facto de haver avaliação a flauta e o facto de não haver rotatividade nos instrumentos. (ALn8)</p>
--

Como consequência dos indicadores anteriores é fator de destaque que os participantes apresentaram algumas propostas de alteração e inovação das práticas e estratégias musicais a aplicar em contexto de sala de aula, como se pode verificar na Tabela 3. Devemos salientar que estas propostas surgem não só das práticas musicais menos significativas vivenciadas no 2.º ciclo do ensino básico. As transformações científicas, tecnologias, sociais e artísticas colocam a necessidade da disciplina de educação musical se reconstruir e se renovar, não só nos seus intentos, mas também nas suas práticas pedagógicas (Cardoso & Silva, 2016; Kaschub & Smith, 2014). Contudo, e apesar da crescente popularidade entre a comunidade estudantil das potencialidades da utilização de *software* ou aplicações tecnológicas na manipulação e criação sonora, não foi visível em nenhuma das narrativas alusão a práticas ou propostas pedagógicas associadas ao universo tecnológico em contexto de sala de aula. Este facto resulta, no nosso entendimento, de vários fatores: (1) da escassez de materiais e recursos técnicos necessários para o desenvolvimento destas práticas na maioria das instituições do ensino básico; (2) do distanciamento e pouco domínio técnico do corpo docente perante estas práticas (Wise, Greenwood & Davis, 2011); e (3) da sua pouca representatividade nos currículos, programas ou outros documentos complementares à prática educativa no domínio da educação musical.

A análise revelou ainda a existência de propostas associadas a práticas colaborativas e criativas. Contudo, não foram apresentadas, por parte dos participantes, sugestões objetivas e claras sobre a aplicabilidade e operacionalização destas práticas nos diferentes contextos. Este facto resulta da existência de uma certa *ideia de racionalização* (Nóvoa, 2002) nos referenciais, procedimentos, organização e formação do docente, que contribui para que as filosofias, conceitos, valores e suas ações sejam moldadas por opiniões e métodos que lhe são familiares e que afirmam ser *normais* dentro do seu contexto educacional (Froelich 2007; Mateiro & Westvall, 2016). No nosso entendimento, a valorização destas *ferramentas* no contexto de sala de aula poderia assumir-se como *componente motivadora e mobilizadora* de trabalho coletivo e colaborativo no desenvolvimento dos domínios do *saber, saber ser e saber fazer* em educação musical. A esta ideia se associa o contributo *transformador* que estas ferramentas podem acrescentar na alteração/adaptação dos currículos e conseqüente construção de uma educação musical mais criativa, colaborativa, ecológica e receptiva a novas identidades, comunidades e contextos.

Tabela 3: Discurso do Sujeito Coletivo 3.

<p><b>Ideia central (IC):</b> realização de práticas pedagógicas mais ativas, criativas e diversificadas.</p> <p><b>Expressão-Chave (EC):</b> sentido transformador</p> <p>Das poucas coisas que mudava, a principal seria o facto de usarmos sempre a flauta e nunca termos, ainda que esporadicamente, usado alguma percussão. Entrando noutro campo, penso que também poderíamos ter trabalhado o movimento ou a associação da música a algum projeto motivante, pois apesar de eu ter gostado das aulas, tenho consciência que grande parte dos colegas achavam desmotivante. (ALn6)</p> <p>Na minha opinião acho que o aluno deve vivenciar a música e não obrigar o aluno a ter de tocar um instrumento que passado um certo tempo o aluno já não sabe tocar e acho que se o aluno for incentivado a viver a música acho que terá muito mais rendimento. Assim, o aluno pode ter a noção de que é estar a fazer música dentro do grupo, pode explorar a sua criatividade, isto é, pode fazer a sua própria musica e não estar obrigado a executar uma obra que não é sua e que se calhar nunca vai ver essa obra durante a sua vida. (ALn4)</p>
---

#### 4 Considerações finais

No quadro da investigação realizada procedemos à apresentação de algumas ideias transversais que, de uma forma pragmática, traduzem as linhas conceptuais resultantes deste estudo:

1. a partir dos resultados e dos indicadores emergentes da análise das narrativas é visível que a utilização da técnica de estimulação da recordação permitiu a identificação de estratégias para *aprender* e *ensinar* utilizadas pelos docentes em suas aulas. A utilização desta ferramenta de carácter memorialístico no quadro da formação inicial de professores, não só apresenta potencialidades ao nível avaliativo e formativo, como permite ajudar a examinar *como aprendemos* e *como ensinamos* música. Será contraproducente separar o futuro do presente e do passado. A combinação das experiências e vivências pessoais passadas do professor serve, juntamente com as suas expectativas futuras, como possíveis catalisadores para a construção de conhecimento, linguagem, atividades e comportamentos utilizados em contexto de sala de aula (Cole, 1996; Halbwachs, 2013; Talbot, 2015). Neste quadro, os portefólios, relatórios de estágio e outros elementos/documentos descritivos e reflexivos da prática pedagógica podem possibilitar a ocorrência de processos de consciencialização que permitam aferir convicções e conhecimentos, cristalizando a relação dialética e dialógica entre o inter e o intrapessoal, fortificando e alargando os seus quadros de referência na compreensão da ação pedagógica.
2. a formação da identidade profissional do professor de educação musical carrega consigo a necessidade de realização de um processo dinâmico de (des)construção e (re)construção do *ser professor* (Hamann & Cooper, 2016), onde esta construção seja feita dentro e a partir da profissão (Gomes, 2008; Kaschub & Smith, 2014; Nascimento, 2007; Pimentel, 1993). Sendo o ensino uma atividade marcada pela complexidade e imprevisibilidade, este processo de reconfiguração passa pela interseção e sobreposição de particularidades relevantes para o contexto da formação profissional dos professores. Assim, será importante considerar: (1) novos espaços de aprendizagem resultantes das transformações tecnológicas, comunicacionais e sociais; e (2) outras características, processos, formatos e contextos inerentes ao *fazer musical* que possam colocar os seus saberes fundamentais para além da literacia básica – *ler, escrever e executar texto musical* (Cardoso & Silva, 2016). A valorização da aprendizagem informal, a criação de experiências/oficinas laboratoriais e outras situações pedagógico-artísticas colaborativas, a promoção de uma educação para a criatividade, o conhecimento e aplicabilidade das tecnologias (do seu papel, mas sobretudo das suas limitações), são algumas das estratégias que podem fomentar a mudança pedagógica e, consequentemente, contribuir para uma (re)construção da identidade profissional do educador musical.
3. a centralidade em dimensões específicas/técnicas da intervenção educativa demonstrada pelos professores estagiários enfatiza a necessidade de se promover e viabilizar a discussão e introdução de um modelo de formação que seja transformador, criador e autonomizante, onde a vertente reflexiva sobre a ação e na ação se assuma, definitivamente, como um instrumento dinamizador entre a dimensão teórica e prática, capaz de renovar/transformar os *saberes* e

*práticas*. Este modelo deve estimular à inserção de outras dimensões e criar a oportunidade de experienciar novos estilos de ensino-aprendizagem fundamentais para a afirmação do professor como um *cidadão cultural* (Kaschub & Smith, 2014).

## 5 Referências

- Almeida, T. (2011). *Desafios ao desenvolvimento profissional: do trabalho colaborativo ao nível da escola a um grupo sobre escrita*. Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, L. (2003). A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1297-1315.
- Andrews, M., Squire, C., & Tambokou, M. (2008). *Doing narrative research*. London: Sage.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, M., & Silva, L. (2016). O ensino da música no século XXI: uma rede de possibilidades de formação. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds.), *Livro de atas do INCTE* (pp. 689-695). Bragança: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança.
- Chase, S. (2005). Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 651-679). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chauí (1994). Os trabalhos da memória. *BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos*, 2, 17-33.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cunha, M. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.
- D'Ávila, C. (2009) A construção da identidade profissional docente e o papel das disciplinas didático-pedagógicas na formação inicial de professores. In A. Dias, B. Ramalho & L. Veiga (Orgs.), *Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos* (pp. 139-153). Fortaleza: Edições UFC.
- Doloff, L. (2007). All the things we are: balancing our multiple identities in music teaching. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(2).
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Fautley, M. (2017). Editorial. *British Journal of Music Education*, 34(2), 123-126.
- Freitas, M., & Fiorentini, D. (2008). Desafios e potencialidades da escrita na formação docente de matemática. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 138-189.
- Froehlich, H. (2007). *Sociology for music teachers: perspectives for practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Georfii-Hemming, E., Burnard, P., & Holgersen, S. (2016). *Professional knowledge in music teacher education*. Farnham: Ashgate.

- Gomes, A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de pedagogia. In *VI Congresso Português de Sociologia* (pp. 1-15). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Hamann, D. L., & Cooper, S. (2016). *Becoming a music teacher: from student to practitioner*. New York: Oxford University Press.
- Halbwachs, M. (2013). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris: Armand Colin.
- Lefèvre, F., & Lefèvre, A. (2005). *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul, RS: Educs.
- Kaschub, M., & Smith, J. (2014). Music teacher education in transition. In M. Kaschub & J. Smith (Eds.), *Promising practices in 21<sup>st</sup> century music teacher education* (pp. 3-24). New York: Oxford University Press.
- Mateiro, T., & Westvall, M. (2016). The cultural dimensions of music teacher' professional knowledge. In E. Georfii-Hemming, P. Burnard & S. Holgersen (Eds.), *Professional knowledge in music teacher education* (pp. 157-172). Farnham: Ashgate.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 207-218.
- Nóvoa, A. (2002). *A formação de professores e o trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pimentel, M. (1993). *O professor em construção*. Campinas: Papirus.
- Prado, G., Ferreira, C., & Fernandes, C. (2011). Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita de profissionais da educação? *Revista Teias*, 12(26), 143-153.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- Sainsaulieu, R. (1996). L'identité et les relations de travail. *Education Permanente*, 128(3), 194-206.
- Saveli (2006). Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*, 1(1), 94-105.
- Silva, M. (2011). *A investigação-ação em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Souza, J. (2012). *Identidade profissional do docente de licenciatura em ciências biológicas da UFS: desvelando os significados de ser professor*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Swanwick, K. (2001). Musical development theories revisited. *Music Education Research*, 3(2), 227-42.
- Talbot, B. (2015). A proleptic perspective of music education. In C. Randles (Ed.), *Music education: navigating the future* (pp. 29-42). New York: Routledge.
- Winkler, G. (2003). Ethical issues in narrative research. *Educational Action Research*, 11(3), 389-402.
- Wise, S., Greenwood, J., & Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134.