



A Didática e a Supervisão Pedagógica: Reflexões em Contexto da Educação Artística, Música

Didactics and Pedagogical Supervision: Reflections in the Context of Artistic Education, Music

Revista Portuguesa de Educação Artística,
Volume 12, N.º 2, 2022
DOI: 10.34639/rpea.v12i2.215
<https://rpea.madeira.gov.pt>

Vera Monteiro e Silva
Escola Superior de Educação do Porto
veramonteiro@ese.ipp.pt

RESUMO

O presente artigo apresenta-se como um conjunto de reflexões sobre o papel da área da Didática e da Supervisão Pedagógica na prática musical nos dias de hoje e na formação de professores do ensino superior, do ensino genérico. A metodologia de investigação foi qualitativa através da recolha e análise de artigos, livros e atas de congressos.

O saber didático constitui uma componente central da profissão docente e uma área de formação com expressão significativa nas licenciaturas e mestrados em ensino. O modo como esse saber se operacionaliza no âmbito da formação depende de diversos fatores, entre os quais salienta-se a natureza, os pressupostos e as estratégias de supervisão nos espaços curriculares de iniciação à prática profissional, assim como o modo como esses espaços se articulam com as unidades curriculares da área da Didática.

Entende-se que a formação em Didática e a Supervisão Pedagógica deverão promover a articulação entre teoria e prática e confluir no desenvolvimento de professores reflexivos, facilitadores da aprendizagem e da autonomia dos seus alunos. Assim, as práticas formativas e supervisivas deverão centrar-se na análise e reconstrução da experiência educativa, tomando-a como eixo central do desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Didática; Supervisão Pedagógica; Educação Artística; Formação Inicial

ABSTRACT

This article presents itself as a set of reflections on the role of Didactics and Pedagogical Supervision in musical practice today and in the training of teachers in general education and higher education. The research methodology was qualitative through the collection and analysis of articles, books and conference minutes. Didactic knowledge is a central component of the profession of teaching and an area of training with significant expression in undergraduate and master's degrees in teaching. The way this knowledge is operationalized in the scope of training depends on several factors, among which I emphasize the foundation, supervision strategies in the educational context of initiation to professional practice, as well as the way these areas are articulated with the curricular units of the Didactics areas. It is understood that the training in Didactics and Pedagogical Supervision should promote the articulation between the theory and the action, converge the development of reflective teachers, facilitators of the learning and the autonomy of their students. Thus, trainings and supervisory practices should focus on the analysis and reconstruction of the educational experience, making it the central axis of professional development.

Keywords: Didactics; Pedagogical Supervision; Artistic Education; Initial Training

1. Introdução

Com as rápidas e constantes mudanças do mundo, torna-se emergente a reflexão e o encontro com novas e diferentes formas de pensar a educação musical. Estreitar laços com os processos de como, para quê e para quem nos espaços escolares, quer no ensino genérico quer no ensino especializado, surge como tônica nos dias atuais. Fala-se da ramificação do ensino desde os anos iniciais (Vieira, 2008, 2009, 2011) e também dos problemas identitários que o ensino da música tem vindo a atravessar (Folhadela, 1998; Vasconcelos, 2002) e por isso este artigo procura refletir sobre alguns deles. Desde a relação que a Didática estabelece com a Supervisão Pedagógica na formação inicial de professores (ensino superior) à relação da mesma com os contextos musicais do ensino genérico. Através dos princípios da Didática, o professor deverá pautar-se como um ser reflexivo, tornando-se mais consciente das condições sociais e éticas presentes no meio educativo. É no cruzamento da formação em Didática com a Supervisão Pedagógica que se podem criar sinergias de ação-reflexão e de (re)construção da identidade profissional dos futuros professores. É aí que se podem (re)desenhar as finalidades, os objetivos, as metodologias e os efeitos da ação profissional, através da construção de percursos de intervenção ajustados aos contextos e promotores da mudança educativa.

Em suma, o presente artigo compreende um conjunto de reflexões de conhecimentos críticos da Didática como precursores de uma conscientização reflexiva e de autoconhecimento na construção da identidade docente, desde a formação inicial (ensino superior) até aos contextos educativos do ensino genérico de música.

Toda a atividade educativa é, por definição, intencional. Por outras palavras, não há educação que não assente em determinadas finalidades, sejam elas mais ou menos imediatas... (Vilar, 1998, p. 39).

2. A Didática e a Supervisão Pedagógica em Contexto da Formação Inicial

A formação em Didática e a Supervisão Pedagógica são eixos estruturantes da formação de professores que devem ser articulados e assegurar um trabalho coordenado entre a instituição de formação e as diferentes escolas de estágio, assim como entre os diversos atores da formação. Ao nível conceptual, essa articulação deve ter presente pressupostos e princípios relativos ao ensino e à formação, que permitam a promoção de práticas reflexivas no ensino de música. Assim, uma das principais preocupações subjacentes a esta reflexão é saber que pressupostos e princípios são esses e como são operacionalizados.

Defendendo-se que os professores em formação devem experienciar práticas reflexivas orientadas para a promoção da autonomia nas escolas, pretende-se refletir sobre os contextos formativos, nomeadamente no que diz respeito à articulação entre a formação em Didática e a Supervisão Pedagógica. Entre outras, podemos salientar algumas estratégias promotoras de reflexividade: garantir períodos de organização de tarefas em colaboração, observação em diferentes contextos educativos, sessões tutoriais individuais e em grupo, construção de portefólios sobre as experiências em estágio e sessões de trabalho que assentem em processos de planificação-ação-reflexão.

A formação inicial de professores continua a

ser um desafio constante em vários países, devendo refletir as rápidas mudanças da sociedade no sentido de garantir qualidade ao nível dessa formação, tal como referem Mota e Figueiredo (2012) e Boal-Palheiros e Boia (2020). O Decreto-Lei nº43/2007 valoriza a “fundamentação da prática de ensino na investigação” e sublinha “a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”. Está também previsto que a iniciação da Prática Profissional promova “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”.

Na formação inicial de professores, os estímulos ao desenvolvimento do indivíduo devem apontar para a formação pessoal e a formação profissional, sendo o processo de reflexão-ação essencial na resposta a múltiplos problemas, na adaptação à mudança e na rejeição de uma prática standardizada (Sá-Chaves, 2011, p. 46). Auxiliar o professor estagiário na implementação destas dinâmicas deve ser um dos objetivos fulcrais da sua formação. Ao nível das práticas nas escolas, “sacudir as rotinas” e “tornar audível a voz dos alunos” (Vieira, 2011) são condições necessárias para práticas centradas nas aprendizagens e promotoras da autonomia, as quais deverão ser experimentadas nos contextos da formação. Sendo assim, haverá a transformação da ação do professor como produtor e não reproduzidor de conhecimentos, o que implica “ser capaz de analisar e reconfigurar criticamente os contextos” (Vieira, 2011, p. 89).

Na formação inicial, deve ser sistemática a reflexão sobre como o professor atenta à diversidade de alunos ou de que forma as dinâmicas da aula atentam ao aluno como foco principal, como indivíduo, como portador de experiências e de conhecimentos, o que requer uma procura atenta e ativa de leituras por parte do futuro professor, bem como a adoção de estratégias reflexivas por parte dos formadores. Evidenciada em vários estudos sobre a formação inicial de professores (Schön, 2004; Alarcão e Tavares, 2003), a reflexão profissional deve incidir “sobre o maior número possível de aspetos educativos, incluindo as implicações morais e éticas da sua ação, numa perspetiva libertadora da ação do professor” (Moreira, 1999, p. 158).

Para uma formação reflexiva, a supervisão da prática pedagógica deve ser de natureza transformadora e orientar-se pelos princípios ético-conceptuais da indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, diálogo, participação e emancipação, promovendo uma pedagogia centrada nos alunos, (Vieira, Moreira, Barbosa, Pava & Fernandes, 2010). Moreira (1999) e Vieira & Moreira (2011) apresentam pressupostos e princípios da orientação reflexiva na formação de professores, caracterizada como emancipatória e fortemente associada à noção de autonomia profissional e em que há enfoque no sujeito e nos processos de formação, na diversificação das áreas de reflexão, na integração teoria-prática, na problematização do saber e da experiência e na introspeção e interação, resumidas em três visões: i) visão Interpretativa da educação; ii) visão construtivista da aprendizagem; iii) relação escola-sociedade.

À formação reflexiva subjaz uma metáfora de libertação citada pelas autoras anteriores, referin-

do-se a Kenneth Zeichner (1993, p. 17), que coloca a tónica no crescimento e evolução do professor, sendo a autodeterminação e a sensibilidade aos contextos atributos do profissional reflexivo. A análise das situações educativas, a intervenção resultante dessa análise e a avaliação crítica dessa intervenção devem estar na base do desenvolvimento do professor reflexivo: “Neste sentido, a promoção de um posicionamento crítico e investigativo face ao processo de ensino/aprendizagem e aos contextos institucionais e sociais em que este decorre surge como finalidade central da formação reflexiva de professores” (Moreira, 1999, pp. 137-138).

Relativamente à natureza da reflexão, Moreira refere a existência de uma “grande dispersão semântica do conceito e uma grande diversidade de propostas metodológicas” (1999, p. 157). A autora apresenta três níveis de reflexão propostos por Van Manen (1977) e retomados por Kemmis (1989).

Aprender a ser professor é mais do que adquirir conhecimentos e destrezas, é um processo complexo. É ao longo da formação inicial, no ensino superior, através da promoção de aulas como espaços sociais, de partilha de ideias, de conceitos e de princípios éticos, que se pretende que os futuros professores adquiram determinados conhecimentos, atitudes e capacidades, que se ajustam através da reflexão e da avaliação da sua prática: “O pressuposto de que o bom professor é um prático reflexivo está usualmente associado a dois outros pressupostos: a formação constitui um processo dinâmico, evolutivo e permanente e a prática é geradora de teoria” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2010, p. 18).

Existem várias estratégias de formação reflexiva (Alarcão, 1999; Sá-Chaves, 2007; Vieira

& Moreira, 2011; Vieira et al., 2010), sendo essencial que os futuros professores registem o seu processo formativo, por exemplo através da construção de portefólios nos quais podem desenvolver capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de teorias e práticas pessoais. Sá-Chaves (2007) considera que o portefólio proporciona o diálogo entre o supervisor e o professor estagiário e estimula um pensamento reflexivo. É também essencial que as experiências educativas sejam pensadas de forma a que o seu desenvolvimento se aproxime de um processo de investigação-ação, por exemplo através de um guião como o que é sugerido por Vieira e Moreira (2011, p. 96):

- Que interesse, dilema, problema preocupação... explorar? Por quê?
- Qual o contexto da experimentação (caracterização dos participantes, experiência anterior relevante no contexto...)
- Que estratégias de ação poderão ser úteis? Que tipo de materiais/recursos serão necessários?
- Que estratégias/instrumentos de recolha de informação para avaliação da experiência poderão ser utilizadas?
- Que impacto poderá ter esta experiência? (no desenvolvimento dos alunos e dos professores)
- Que leituras é necessário fazer? Em que âmbito? Sobre o quê? E para quê?
- Em que medida constitui esta experiência um exemplo de superVisão?”

Tal como referido por Alarcão, “A formação nas instituições de ensino superior tem, pela própria natureza destas, viradas para o questionamento e a investigação, tendência a assumir uma

direção que vai no sentido do conhecimento para a ação no futuro, com as seguintes características: aquisição de uma base de conhecimento formal, substantivo, teórico, cientificamente relevante, disciplinarmente organizada, concebida numa perspetiva técnico-racionalista, e transmitido” (1999, p. 263). Por oposição, a formação nas escolas baseia-se na epistemologia da prática, sendo a perspetiva de formação construída na reflexão sobre a ação, tendencialmente para a aquisição de um “conhecimento técnico, contextualizado, profissionalmente relevante, experiencial, que visa a socialização do professor na vida da escola” (Alarcão, 1999, p. 264). O que aqui se defende é uma maior aproximação entre as duas formas de construção do conhecimento, o que implica que os cursos de formação confirmam um lugar mais central à experiência educativa (Vieira, 2013, p. 594), não apenas no contexto do estágio, mas também noutras componentes curriculares, em especial na formação em didática, onde o saber profissional dos futuros professores não pode ser construído apenas “em teoria”, à margem da prática pedagógica.

Tomando as palavras de Vieira, “Em supervisão, mais do que o sentido da visão, interessa a visão do sentido, ou seja, da direção que as nossas práticas assumem” (2011, p. 115). O que aqui se defende é que essa direção seja ditada por uma visão democrática da educação: “A principal finalidade da Supervisão Pedagógica, quando inscrita em uma visão democrática da escola, é a transformação da pedagogia. Subjacente à metáfora da transformação, associada a ideais de emancipação e libertação, está a crença na agência do professor como produtor (e não reproduzidor) de pensamento e ação, capaz de analisar e reconfigurar criticamente os contextos em que

trabalha” (Vieira et al. 2010, p. 89). Uma visão democrática da educação implica o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, a qual integra a reflexão sobre conteúdos e processos de aprendizagem, a experimentação de estratégias de aprendizagem, a regulação da aprendizagem e a negociação de sentidos e decisões. Desta perspetiva, rejeita-se uma visão da educação como reprodução, essencialmente centrada na transmissão de conteúdos em qualquer contexto educativo.

3. A Didática em Contexto de Educação Musical

Em consequência das constantes e rápidas mudanças do mundo e das reestruturações curriculares que ocorrem no ensino de música, o professor começa a estar mais próximo do aluno, das comunidades, dos contextos e das culturas, dos saberes e dos conhecimentos artístico-musicais (Green, 2008; Jorgensen, 2019; McPherson & Welch, 2012). Proporcionando, deste modo, ambientes de trabalho colaborativos conciliados com a racionalidade e a emoção, como “uma possibilidade de experimentar coisas novas, valorizar as aprendizagens dos alunos (...) [e] promover outro tipo de atividades dentro e fora da escola”, (Vasconcelos & Barbosa, 2002, p. 75).

Em 1986, com a abertura das Escolas Superiores de Educação, instala-se um processo irreversível no âmbito da formação de professores de educação musical no ensino básico, distinguindo a formação de professores de música, para o chamado, ensino vocacional e formação de professores de Educação Musical, para o ensino genérico, (Mota & Figueiredo, 2012).

Até à publicação do Decreto-Lei n. 310/83

(Portugal, 1983), a formação dos professores de música, era realizada ao abrigo dos conservatórios e academias de música, conferindo um diploma final, ao nível superior, de composição, de canto ou de instrumento. Apenas após esta publicação, foi estabelecida uma divisão entre ensino básico e secundário de música, ministrado nos conservatórios e academias, dando lugar ao Ensino Superior de Música, ministrado nas então criadas Escolas Superiores de Música e Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos, bem como Universidades, sendo nestes dois subsistemas que constituem o Ensino Superior em Portugal, Mota e Figueiredo (2012) e Boal-Palheiros e Boia (2020, p. 121).

A Didática, ou como por vezes é designada, “metodologia de ensino”, pode ser vista como “a arte de ensinar, ensinar para diferentes sujeitos e com diferentes enfoques”. A Didática ajuda a (re)transformar as práticas pedagógicas e educativas articulando o “conteúdo do ensino a uma prática social”: Como?, Para quê?, Para quem ensinar?, Fernandes (2013).

No que diz respeito à didática específica do ensino de música, é de salientar que em Portugal se pode constatar uma crescente preocupação com a investigação no âmbito do ensino de música, à semelhança do que acontece em países como os EUA, a Inglaterra ou a Austrália, entre muitos outros (Boal-Palheiros & Boia, 2020, p. 118).

A procura por uma melhor qualidade do ensino de música, no campo da investigação, pode verificar-se em estudos presentes no *The Oxford Handbook of Music Education*, na *Revista Música, Psicologia e Educação* e ainda no elevado número de conferências da especialidade realizadas. Webster menciona que já se “tinha começado a compreender que os objetivos e conteúdos de or-

dem técnica e do domínio de competências interpretativas não estavam a contribuir para desenvolver nos alunos as suas capacidades criativas e de juízo crítico e estético” (2001, p. 15).

Boal-Palheiros e Boia (2020), analisaram as perceções de vários professores de música e de como a sua formação inicial contribuiu e continua a contribuir para as suas práticas pedagógicas. Através dos resultados obtidos perceberam “A maioria dos professores salientam a Prática Pedagógica e a prática musical como os conteúdos mais relevantes do curso, o que sugere um maior impacto das disciplinas práticas relativamente às teóricas na formação de professores e na aprendizagem dos alunos. A predominância de fazer música com os alunos, em concordância com os fundamentos conceptuais do curso, sugere que o curso tem moldado a prática profissional dos seus licenciados” (Boal-Palheiros & Boia, 2020, p. 135). Há ainda uma referência ao desfazamento da formação de professores e o interesse dos alunos em relação ao repertório musical e a necessidade de formar professores inovadores e criativos.

Segundo Hentschke (1995), citado por Joly (2003b), a Educação Musical, inserida no currículo nacional, proporciona ao aluno o desenvolvimento (i) de sensibilidades estéticas e artísticas, (ii) da imaginação e do potencial criativo, (iii) do sentido histórico da herança cultural, (iv) de aspetos cognitivos, afetivos e psicomotores e (v) da comunicação não-verbal.

Citando Souza (2000, p. 98) “a tarefa básica da música na educação é fazer contacto, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas”. Perspetiva esta que requer

um conhecimento dos alunos e das suas experiências, do contexto e ainda a forma como os alunos se relacionam com a música fora da escola. Fazendo uso deste conhecimento o professor poderá planificar e construir práticas pedagógicas significativas, ampliando e aprofundando esses conhecimentos.

Na literatura sobre educação musical reflete-se muitas vezes sobre a formação musical dos professores, uma vez que as suas práticas são constantemente questionadas. Segundo Machado (2003, p. 10) muitas das formações disponíveis aos professores não têm em conta as necessidades das práticas pedagógicas correntes. É importante que se realizem investigações que façam uma reflexão sobre a formação recebida pelas instituições, bem como da procura individual da formação académica dos professores na perspetiva da Didática da música.

O percurso formativo dos professores deve também ser dotado de qualificações pedagógicas e científicas, para que se sintam preparados para a prática musical, quer como músicos quer como professores nos vários contextos educativos. Como afirma Green (2001), “a música está relacionada, de forma bastante ampla, às transformações sociais, em nível demográfico, tecnológico, da globalização; envolve questões de género e identidade, de classes sociais e de relações de raças”, (Grossi, 2003, p. 90).

Penna (2007, p. 51) refere: “Como lidar com condições de trabalho tão diversas daquelas da escola de música, com seu piano, quadro pautado e poucos alunos por turma? Como lidar com diferentes vivências musicais e, por conseguinte, com as distintas músicas que os alunos podem levar para a sala de aula? Como lidar com as diferentes expectativas com relação à aula de música?”.

Del-Ben (2003, p. 31), citado por Penna (2007, p. 53) “Para ensinar música [...] não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro”.

Como refere Gauthier (1998) citado por Araújo (2006, p. 142) “o que é preciso saber para ensinar? (...) Quais os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na acção pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?”. Ficam estas questões com um sentido reflexivo.

4. Conclusão

Foram apontadas contribuições, através de vários autores, sobre a prática educativa e as práticas reflexivas no ensino de música e qual a relação entre a mesma e a formação inicial dos docentes. Para isso, citaram-se exemplos de pesquisas e de autores sonantes de forma ressaltar a importância desta relação.

Atualmente consideram-se vários os desafios que a educação musical atravessa. São eles as profundas e rápidas transformações da sociedade (sociais, culturais, políticos), a formação inicial e contínua de professores, diversidade cultural e mudanças demográficas e a hegemonia cultural, (Boal-Palheiros & Boia, 2020). Retomando as considerações abordadas ao longo do artigo, podemos projetar que um ponto de importante é uma maior aposta da formação inicial de professores e na criação de sinergias da ação-reflexão das práticas educativas encontrando-se o equilíbrio entre a Didática, as concepções dos professores e os diferentes contextos educativos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1999). *Supervisão na Formação – contributos inovadores: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: DDTE – Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). “Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem”. Coimbra: *Almedina*.
- Araújo, R. (2006). “Formação docente de música: reflexividade, competências e saberes” em *Música Hodie*, 2, 141-152.
- Boal-Palheiros, G. & Boia, P. S. (2020). *Desafios em Educação Musical*. Porto: CIPEM/INET-md. Escola Superior de Educação.
- DR-Diário da República (1983). Decreto-lei 310/83, de 1 de julho. Diário da República n.º 149/1983, Série I. Estruturação do ensino de música, dança, teatro e cinema. Lisboa: Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa.
- DR-Diário da República (2007). Decreto-lei 38/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Fernandes, J. (2013). *Educação Musical. Temas Selecionados*. Curitiba: Editora CRV.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., & Palma, E. (1998). *Ensino Especializado da música: reflexões de escolas e professores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Grossi, C. (2003). “Reflexões sobre actuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador música” em *Revista de Educação Musical*, 8, 87-92.
- Joly, I. Z. L. (2003b). “Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e as suas relações com a música” em L. Hentschke & L. D. Ben (eds.), *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula* (pp. 113-126). São Paulo: Editora Moderna LTda.
- Jorgensen, E. (2019). “Some challenges for music education: What are music teachers to do?”. *International Conference IC CIPEM 2019*, Porto.
- McPherson, G. E. & Welch, G. F. (eds.). (2012). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press
- Machado, D. (2003). *Competências docente para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. Dissertação de mestrado. Rio Grande do Sul: UFRGS.
- Moreira, M. A. (1999). *Supervisão na Formação – contributos inovadores. Atas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 137 – 146.
- Mota, G., & Figueiredo, S. (2012). “Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil” em *Educação, Santa Maria*, 37, 273-290.
- Penna, M. (2007). “Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical” em *Revista de Educação Musical*, 16, 49-56.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios Reflexivos. Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 3ª edição.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão, Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schon, D. A. (2004). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Souza, J. (2000). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS.
- Vasconcelos, A., & Barbosa, S. (2002). “A música na atual reorganização curricular do ensino básico: dos sentidos e dos desafios na perspectiva dos professores”. *Encontro das Áreas Artísticas na Educação*, Castelo Branco.
- Vieira, A. d. (2008). “Ensino Especializado da Música: um subsistema em emergência” em *Revista APEM*, 131, 33-36.
- Vieira, M. H. (2009). “O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação” em Universidade do Minho (ed.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 530-537). Braga: UM.

- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago (2a ed.).
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho: para uma abordagem de orientação transformadora*. Conselho Científico da Avaliação de Professores, Ministério da Educação.
- Vieira, F. (2011). "Supervisão: (re)produzir a pedagogia" em M. Rangel & W. Freire (eds.), *Supervisão escolar. Avanços de Conceitos e Processos* (pp. 88-125). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Vieira, F. (2013). "Atos de pesquisa em educação – Programa de Pós Graduação" em *Educação/ME – FURB*, 8, 592-619.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Vilar, A. M. (1998). "O professor planificador". Porto: Asa.
- Webster, P. (2001). "Repensar o Ensino da Música no Novo Século" em *Revista Música, Psicologia e Educação*, 3, 5-16.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

