

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

SABERES DOCENTES: CONHECIMENTOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES NA
SUA PRÁTICA COTIDIANA

FELIPE EDUARDO CORRÊA MAGALHÃES AMARAL

RIO DE JANEIRO, 2014

SABERES DOCENTES: CONHECIMENTOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES NA
SUA PRÁTICA COTIDIANA

por

FELIPE EDUARDO CORRÊA MAGALHÃES AMARAL

Monografia submetida ao curso de Licenciatura
em Música do Centro de Letras e Artes da
UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Licenciado, sob a orientação da
Professora Maria Elena Viana Souza

Rio de Janeiro, 2014

*Dedico este trabalho à minha família:
meu pai, minha mãe e minha avó.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a:

Fernando Carvalho, Letícia Carvalho e Flávio Paiva por plantarem a semente;
Alexandre Luis, Alexandre Caldi e Pablo Panaro pela “sistematização”;
Tatiana Pinheiro por me apresentar o incrível mundo das crianças;
Patrícia Costa, Danilo Frederico e Malu Cooper pela paixão coral;
Muri Costa, Zeca Rodrigues e Dalton Coelho pelas aulas “gratuitas”;
Eduardo Lakschevitz por desfazer minha “birra” com História;
José Wellington pela simplicidade “atonal”;
Maria Ângela por me mostrar como a educação é especial;
Carlos Aberto Figueiredo pela generosa intelectualidade;
Creseli Nascimento pela competência contagiante;
Izadora Schettert, Pedro Florim e Patrícia Vasquez pela viagem teatral;
Glória Calvente pela parceria;
Aos grupos onde trabalhei, pelo imenso aprendizado;
Aos irmãos, que mesmo de longe, torcem por mim;
E a todos os professores que de alguma maneira me fizeram seguir esse caminho.

Especialmente à minha orientadora Maria Elena, pela tranquilidade;
à Silvia Sobreira por ser meu exemplo preferido;
e a mim, pela coragem crua de que me alimento todas as manhãs.

AMARAL, Felipe E. C. M. *Saberes docentes: conhecimentos utilizados pelos professores na sua prática cotidiana*. 2014. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Diante da constatação da importância dos fatores extramusicais na formação de um professor de Música e da dificuldade, por parte das universidades, de desenvolver esses saberes no curso de Licenciatura em Música, o presente trabalho pretendeu melhor compreender esses saberes que são essenciais a um professor de Música em sua atividade profissional. Em busca de tal compreensão fez-se um levantamento sobre as competências e saberes necessários na formação docente baseado em teóricos da área como Gauthier (2010), Tardif (2002), Freire (2011) e Shulman (2005). Além disso, o trabalho analisou, sob a perspectiva das experiências pedagógico-musicais de um formando em Licenciatura em Música, a complexa rede de saberes e conhecimentos que são necessárias à prática docente em Música. O trabalho teve como objetivo responder perguntas como: quais os conhecimentos extra-musicais que influenciam na prática docente de um professor de Música e qual é a natureza desses conhecimentos. Chegou-se à conclusão que os saberes docentes são formados de vários saberes oriundos de diversas áreas diferentes e que se fazem imprescindíveis na reflexão acerca da formação docente.

Palavras-chave: Saberes docentes. Competências docentes. Formação docente. Pedagogia da música.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 – SABERES

1.1 Noções e concepções do Saber

1.2 Saberes Docentes

1.2.2 A Natureza dos Saberes Docentes

2 – CONCEPÇÕES DE SABERES DOCENTES EM CLERMONT GAUTHIER E MAURICE TARDIF

2.1 Saber Disciplinar

2.2 Saber Curricular

2.3 Saber da Experiência

2.4 Saber da Cultura Profissional

2.5 Saber da Cultura Geral

2.6 Saber da Tradição Pedagógica

2.7 Saber da Ação Pedagógica

3– O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

3.1 A Concepção de Lee S. Shulman

3.1.1 O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

3.1.2 O Conhecimento dos Alunos e suas Características

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

Lembro-me que, em 2007, quando prestei vestibular para ingressar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), eu não sabia o que significava, de fato, a Licenciatura assim como não sabia diferenciar exatamente os cursos de Licenciatura e Bacharelado e suas implicações reais no mercado de trabalho. Sabia que tinha alguma coisa a ver com dar aula, enquanto o bacharelado me soava uma especialização em determinado instrumento ou categoria musical¹.

Assim como eu, sei que muitos jovens da minha geração, ousou dizer a maioria, que prestaram vestibular para Licenciatura, somente o fizeram porque era de mais fácil acesso, em virtude do Teste de Habilidades Específicas (THE) ser mais simples e era senso comum que os cursos de Licenciatura ofereciam maior estabilidade e oportunidade de emprego aos formandos que os cursos de bacharelado, pois estes poderiam dar aula, em último caso. Sim, em último caso. O que interessava era cursar uma faculdade de Música, isso por si só já era transgressão social suficiente.

Uma pessoa para cursar uma universidade de Música, na atual sociedade carioca, precisa vencer diversas barreiras sociais para concretizar o desejo de trabalhar com Música, ou nesse caso, se preparar para exercer profissionalmente esse ofício. Falo por experiência própria, pois abandonei o curso de Engenharia Química na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), após dois anos, para cursar Licenciatura em Música na UNIRIO. Tive que defender minha paixão e meu sonho contra todos os sorrisos “tortos” que a sociedade me dava. Foi um choque pros meus pais, um economista e uma bancária (ambos trabalharam a vida inteira em empresas grandes do país), ao ver seu filho dizer que queria seguir profissionalmente uma de suas grandes paixões, o Esporte ou a Música. No caso, a Música. A tradição social da época dos meus pais e o senso comum daquela geração diziam que músico era sinônimo de “vagabundo”, “desleixado” e/ou “preguiçoso”. Isso me rendeu na época um diagnóstico de “quadro depressivo” e não era de se esperar menos, para um jovem que foi criado aos moldes da educação tradicional.

¹Segundo definição do Ministério da Educação (MEC), os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. A principal diferença entre o curso de licenciatura e bacharelado, é que o primeiro tem ênfase na atuação como docente, enquanto o segundo tem formação mais generalista, capacitando o profissional a atuar em diversas áreas no mercado de trabalho.

Logo, é de se esperar, que o aluno ingressante num curso superior de Música, dê muito mais valor ao fato de ser “de Música”, do que ao fato de ser Licenciatura ou Bacharelado, de modo que sua escolha, muitas vezes, fica ofuscada por tal condição contextual. Apesar de possuírem uma raiz em comum, são cursos completamente diferentes em suas concepções e em suas aplicações no mercado de trabalho.

[...] concebo as profissões do músico e do educador musical de modos bastante diferentes, mesmo sabendo que ambas têm a base de suas formações e atuações na música, mesmo verificando que ambas podem ser construídas por um foco educativo em comum, mesmo reconhecendo que ambas encontram-se em suas trajetórias quando se vêem a serviço do ensino. O grande diferencial, talvez, seja este, o ensino. Vejo que existem outros, mas o forte caráter social do ensino e, sobretudo, a qualificação ‘humanizadora’ desse caráter conduzem, ou deveriam conduzir, os referenciais dos educadores musicais (SOUZA, 2003, p. 108).

No início do terceiro ano do curso de Licenciatura (de acordo com o currículo da época) começam os Estágios Curriculares Supervisionados e era exatamente quando os alunos tem seu primeiro contato com sua realidade cotidiana de trabalho. Ou como diriam outros, “o duro choque com a realidade” – você está estudando e se formando para ser um professor e atuar numa sala de aula, não para ser um músico e atuar nos palcos.

Confesso que tive sorte, pois apesar de ter optado primeiramente por Música, descobri que sou apaixonado pelo magistério, adoro lidar com pessoas de todas as idades, adoro liderar um grupo, apesar de ser tímido não tenho vergonha de estar em exposição numa sala de aula e lido bem com tudo isso. Não é preciso dizer que grande parte dos alunos, que dois anos antes optaram por Licenciatura e que agora entendiam e compreendiam do que se tratava tal curso, se sentiam como “peixes fora d’água”. Essa escolha equivocada que muitos jovens fazem devido a todos os fatores de pressão sociais não faz bem pra Licenciatura de uma maneira geral. Não faz bem pros próprios, que se sentem forçados a fazer aquilo que não gostam, aos professores, que precisam, muitas vezes, adequar sua aula com a demanda da maioria, e pros alunos que realmente querem fazer aquilo, que se sentem desmotivados pela falta de estímulo e desafios durante o curso.

Em fase de finalização de meu curso de Licenciatura, percebi que me tornei não apenas um professor de Música, mas um educador. Esta percepção de minha formação pessoal ocorreu através da comparação com colegas de curso e foi confirmada por um dos regentes com o qual tive a oportunidade de trabalhar como monitor. Certa vez, após ter me incumbido de realizar um ensaio com seu coro, este regente elogiou meu trabalho. Ao mesmo tempo surpreso e feliz com seu comentário, perguntei qual seria o motivo e ele me respondeu

que “*eu era jeitoso*”. Fiquei curioso com sua afirmação, pois ele já tinha tido muitos monitores que eu considero muito bem preparados em termos musicais. O fato deles não terem obtido o mesmo sucesso que eu, me fez pensar a respeito do que seria esse “*ser jeitoso*”. Quais fatores, além da preparação musical são necessários para tornar uma pessoa “*jeitosa*” para trabalhar à frente de um grupo? Esse “*ser jeitoso*”, em minha opinião, deveria estar ligado aos conhecimentos pedagógicos que devem fazer parte da formação do aluno de licenciatura.

Fazendo o levantamento bibliográfico para embasar teoricamente minha pesquisa, me deparei com uma autora que compartilha de minhas preocupações:

Durante esses anos que atuo como professora de música no ensino básico, pude perceber, na prática, que apenas saber música não era suficiente para atuar nos contextos pedagógico-musicais. Isso está além dos conteúdos musicais, havendo a necessidade de um suporte teórico-pedagógico específico. Sem essa preparação e com muitas dificuldades, entre erros e acertos, fui aprendendo a complexidade de ser professor de música nas escolas (CERESER, 2004, p. 27).

Diante do exposto, fiquei motivado a pesquisar sobre os conhecimentos extra-musicais que influenciam na prática docente de um professor de Música e qual seria a natureza desses conhecimentos.

Pelo senso comum, a pessoa que busca a carreira de professor deve “gostar de dar aula e ter jeito com criança”. Entretanto, as pesquisas ligadas ao campo da formação docente contestam afirmativas como estas e buscam definir como são construídas as competências docentes. Será que o uso de tais características emergem da segurança e domínio que pessoa tem do conteúdo a ser abordado ou fazem parte de um desejo pessoal intrínseco de estabelecer contato com os alunos? Há autores que tentam compreender a importância desses fatores extramusicais na formação docente. Souza (2003) caracteriza essa formação como “humanizadora”:

Chamo de qualificação ‘humanizadora’ do ensino aquela qualificação que possibilita conhecimentos, desenvolve habilidades, fortalece os interesses individuais, respeita os contextos, desperta para o engajamento político e social de comunidade, transita em diferentes focos das situações concretas, e, sob uma determinada concepção de vida do educador, estuda muito os meios para melhor concretizar o ensino de música (SOUZA, 2003, p. 108).

Na trajetória de minha formação inicial como professor de Música no curso de licenciatura na UNIRIO, tive oportunidades, fora da universidade, de trabalhar como monitor

de diversos corais, como professor de musicalização infantil, como professor particular de instrumento (cavaquinho, canto e violão) e como regente de um coral de terceira idade.

Além destas atividades fora da universidade, também atuei como monitor de estágio curricular supervisionado (da educação infantil ao 5º ano), como músico voluntário no projeto de extensão “O hospital como universo cênico” e como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), regendo um coro infantil de uma escola do município do Rio de Janeiro. Durante esses 6 anos e meio de graduação, posso dizer que busquei a maioria das alternativas possíveis para a prática e aperfeiçoamento da minha profissão dentro do ambiente acadêmico. Pude perceber, empiricamente, que em todas essas modalidades de áreas pedagógico-musicais, existe uma complexidade de fatores que não são de ordem musical que influenciam diretamente na sua prática como profissional.

Concomitantemente à minha atuação inserida nas práticas pedagógicas, fiz todas as matérias curriculares do curso, como todo aluno de licenciatura precisa fazer - as matérias de fundamentação pedagógica, as de fundamentação sociocultural, as de estruturação e criação musical e as práticas interpretativas.

Logo, na presente pesquisa bibliográfica, busco identificar quais são os conhecimentos necessários no cotidiano da prática docente de um professor de música, analisando a natureza desses conhecimentos e a complexa rede que existe na formação profissional de um professor de música sob o prisma da minha própria experiência pedagógico-musical.

1 – SABERES

1.1 Noções e concepções do Saber

Antes de nos debruçar sobre o tema “saberes docentes” faz-se necessário uma definição sobre as noções de “saber”. Afinal antes de serem saberes docentes, são primariamente saberes.

Existem inúmeras noções e definições acerca da palavra “saber” em sua forma substantiva – o Saber. Desde Platão até a atualidade, filósofos e pesquisadores se debruçam sobre esse tema, tentando achar uma definição que ajude o desenvolvimento das diversas áreas ligadas ao tema como a Psicologia, a Educação, a Epistemologia, etc. Para o conhecido filósofo grego Platão, Saber significa uma opinião verdadeira acompanhada de uma explicação e de um pensamento fundado (episteme), enquanto para o filósofo iluminista Kant, é ter por verdadeiro suficiente, tanto subjetiva como objetivamente (BOMBASSARO apud CUNHA, 2007).

Beilerrot (1989 e 1984, *apud* ALTET, 2001, p. 28) define saber como “aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência”. Para diferenciar saber de conhecimento, Legroux (1994, *apud* ALTET, 2001, p.28) propõe uma distinção entre informação, saber e conhecimento: a informação é exterior ao sujeito e de ordem social, já o conhecimento é integrado ao sujeito e de ordem pessoal. O saber se situa na interface entre conhecimento e informação e constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela.

Por fim, Maurice Tardif e Clermont Gauthier (2001) propõem três concepções do saber, baseados na racionalidade:

- o sujeito, a representação: o saber como uma certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. Tal certeza se opõe a outras como a fé, a crença, a convicção e o preconceito. Essa certeza subjetiva pode assumir duas formas: a) uma intuição intelectual onde uma verdade é imediatamente apontada e apreendida como por exemplo certas verdades matemáticas e lógicas; b) uma representação intelectual oriunda de uma cadeia de raciocínios ou de uma indução. Ou seja, saber qualquer coisa é possuir uma certeza subjetiva racional.

- o julgamento, o discurso assertivo: o saber como um julgamento verdadeiro. Neste caso é resultado de uma atividade intelectual – o ato de julgar. Chamamos tradicionalmente de saberes, os discursos que afirmam algo de verdadeiro a respeito da natureza da realidade

ou de um fenômeno particular. O saber reside no discurso – a asserção – mais do que no espírito subjetivo, limitando-se apenas aos discursos que se referem a fatos, excluindo assim os julgamentos de valor, vivência, etc.

- o argumento, a discussão: o saber do ensino, desenvolvido no horizonte do outro e em vista dele. Trata-se da atividade discursiva que consiste em tentar validar, com o auxílio de argumentos, operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. Ou seja, saber não é somente fazer um julgamento verdadeiro sobre qualquer coisa, mas é também ser capaz de estabelecer para quais razões esse julgamento é verdadeiro. O saber não se reduz a uma representação subjetiva, nem a asserções teóricas de base empírica; ele implica uma dimensão social fundamental, na medida em que ele é justamente uma construção coletiva de natureza linguística resultante de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres sociais (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 192-194).

1.2 Saberes Docentes

1.2.1 Breve Histórico

Desde que o homem é homem e o mundo é mundo, o processo de aprendizagem está presente. O homem aprendia com o seu fazer e, fazendo, acumulava conhecimentos que seriam ou não utilizados por ele no futuro. Cada vez que o homem entrava em contato com algo novo, instantaneamente, ele buscava em seus conhecimentos passados, algo que pudesse ser usado para acelerar seu entendimento do novo.

E assim foi até surgir as primeiras linguagens e os primeiros núcleos sociais. A linguagem e seu desenvolvimento possibilitou que o homem transmitisse determinados conhecimentos para outros a fim de poupar tempo de aprendizagem. O tempo era muito importante, pois determinados conhecimentos só eram de fato assimilados em uma vida inteira de trabalho. Surge, então, essa figura que poupa tempo de aprendizagem ao passar determinados conhecimentos ao próximo. Tal figura atuava como uma espécie de “software de atualização” para o novo ser humano que entrava em contato com essa nova sociedade, um porta voz da sociedade que passava as boas vindas para o elemento ingressante: os conhecimentos dessa sociedade são esses. “Vamos partir daí, tudo bem?”

Ou seja, existe uma função na sociedade, um encarregado de passar, para a nova pessoa que está se formando ali, os conhecimentos sociais disponíveis até aquele momento na

história, para que ela, no futuro, possa utilizar esses conhecimentos a favor da sociedade ou para que ela aumente esses conhecimentos em algum campo específico, garantindo a sobrevivência da sua espécie. Então, chamamos de saberes sociais, todos os saberes desenvolvidos pela humanidade naquela sociedade até aquele momento. É uma coisa tão ampla que é difícil até de imaginar todos os conhecimentos das diversas áreas como Matemática, Física, Química, Biologia, Idiomas, Filosofia, Esportes, Artes, Cultura, História, Geografia, etc. Chamamos de Educação, o processo de apropriação desses conhecimentos pelos indivíduos dessa sociedade.

Faz-se necessário destacar uma problemática que surge quando esses profissionais, encarregados de fazer essa dissolução de conhecimentos, refletem sobre sua própria prática, a prática docente, e todos os saberes que envolvem tal atividade. Dessa reflexão nasce a expressão “Saberes Docentes” que significa todo o conjunto de saberes necessários para que um indivíduo esteja completamente apto para realizar a função de professor, ou seja, a profissão docente (TARDIF, 2002, p. 31).

A partir de 1980, no mundo anglo-saxão, surgiram várias pesquisas a respeito dos saberes dos professores, de modo que, atualmente, existem muitas pesquisas sobre essa questão específica. Por mais que se busque em periódicos, teses de mestrado ou até na “livraria da sua rua” sempre são encontrados os mesmos nomes como referenciais teóricos de tais pesquisas. Logo, no presente trabalho, adotam-se estes mesmos referenciais: Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Paulo Freire e Lee Shulman.

1.2.2 A Natureza Dos Saberes Docentes

O saber docente é um saber social. É um saber plural. É um saber temporal.

O saber docente é um saber social por diversos motivos. Ele é partilhado por um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalhando numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis (programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc) por causa da estrutura coletiva do seu trabalho cotidiano.

Além disso, o professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Esse saber é produzido socialmente, resultado de uma negociação entre diversos grupos. Sua posse e utilização repousam sobre um sistema social que garante sua legitimidade e orienta sua utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, ministério da educação, etc (TARDIF, 2002, p. 12).

Esse saber é social, também, porque seus próprios objetos são objetos sociais, práticas sociais. Ensinar é lidar com pessoas, é trocar experiências com o outro, é se relacionar com seres humanos dentro de uma perspectiva do processo de ensino-aprendizagem. Este saber, por ser social, está vinculado à evolução das ideologias pedagógicas e da sociedade em que está inserido. O saber docente da década de 1930 é completamente diferente do saber docente na sociedade atual (TARDIF, 2002, p. 13).

O saber docente é um amálgama de diversos e diferentes saberes. Ele é “plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 18)”.

Além da sua natureza social e plural, o saber dos professores é um saber temporal, uma vez que ele é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Ensinar supõe “aprender a ensinar”, ou seja, aprender a dominar, progressivamente, os saberes necessários à realização do trabalho docente. Todo docente, por já ter sido aluno um dia, adquiriu crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como o que é ser aluno (TARDIF, 2002, p. 19-20).

A ideia de temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Esse tema [...] incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem (TARDIF, 2002, p. 20).

2. CONCEPÇÕES DE SABERES DOCENTES EM CLERMONT GAUTHIER E MAURICE TARDIF

Clermont Gauthier é um pesquisador canadense que leciona na Universidade Laval (Quebec, Canadá) e já publicou vários textos sobre o tema pedagogia, suas origens e seus fundamentos. Maurice Tardif é filósofo e sociólogo de formação, atuando também como diretor do mais importante centro de pesquisa canadense sobre profissão docente, Le Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), tendo publicado diversos livros sobre o ensino. Ambos servem como referencial teórico de diversos pesquisadores pelo mundo que pensam sobre saberes docentes.

Após Gauthier em 1998 (*apud* AMARAL, 2013) identificar e dividir em seis os saberes docentes, Tardif (2002), pesquisando o mesmo tema, encontrou quatro ramos destes saberes. Os dois em conjunto, no livro “A Pedagogia – teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias” (2010) classificaram em sete os saberes docentes:

- a) saber disciplinar;
- b) saber curricular;
- c) saber da experiência;
- d) saber da cultura profissional;
- e) saber da cultura geral;
- f) saber da tradição pedagógica;
- g) saber da ação pedagógica.

Tendo em vista minha experiência pedagógico-musical, busco sob esse prisma esclarecer tal classificação de saberes docentes.

2.1 Saber Disciplinar

Quem ensina, ensina algo. Os saberes disciplinares são todos aqueles saberes que contemplam a matéria em si (Matemática, Biologia, Geografia, etc), o conteúdo, a disciplina. Ora, é óbvio que se alguém quiser ensinar Literatura, precisa conhecer, minimamente, aquilo

que está lecionando. Quanto mais conhecimento sobre o conteúdo em questão este alguém tiver, mais possibilidades se abrem para a aprendizagem do outro.

Quando se conhece algo em profundidade, você é capaz de desconstruir esse conhecimento para construí-lo novamente de diversas formas possíveis. Quanto mais se conhece algo, sob mais perspectivas se consegue enxergar o objeto de conhecimento. Essa desconstrução é fundamental para um professor, pois permite ao mesmo construir o conhecimento ao lado de seus alunos, quantas vezes forem necessárias e de inúmeras maneiras diferentes. Só quem conhece profundamente o que está ensinando sabe exatamente fazer o processo acima sem que o objeto de conhecimento perca seu significado, perca sua essência. A ideia é que tal objeto ganhe uma gama de nuances, que, por vezes, nem mesmo o professor havia previsto.

Por outro lado, isto não significa que quanto mais você conhece determinado assunto, melhor professor você será. Existe atualmente uma gama de doutores e pós-doutores que desconhecem os caminhos de uma sala de aula e que simplesmente não possuem ou não desenvolveram seus saberes docentes.

Essa separação entre pesquisa e ensino tem sido uma tendência nesses últimos tempos em instituições universitárias, afirmando Tardif que

os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação de missões de pesquisa e de ensino (TARDIF, 2002, p. 35).

2.2 Saber Curricular

São os saberes correspondentes aos programas, objetivos, métodos e discursos pelos quais a “instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2002, p. 38.)

São os “famosos” programas escolares que os professores, muitas vezes, são obrigados a aplicar em sala de aula, juntamente com os livros didáticos e a cartilha de como utilizá-los. No nosso país existe a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que regem todo o segmento curricular educacional do país, numa tentativa de unificar a educação nacional.

No currículo de Licenciatura em Música da UNIRIO, possuímos como matéria obrigatória a disciplina Dinâmica e Organização Escolar (DINO) que nos contempla com a grande maioria dos saberes supracitados.

A enorme importância desse saber reside no fato de que para se lecionar uma disciplina faz-se necessário uma organização prévia de como ela será construída pedagogicamente tornando-se objeto de numerosas transformações para constituir um programa de ensino. São selecionados e organizados certos saberes produzidos pelas ciências formando um *corpus*, que será ensinado no quadro de programas escolares (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 483)

Em outras palavras, se eu vou lecionar Música, no meu caso, faz-se necessário eu saber por onde começar. Cronologicamente, pelas primeiras manifestações musicais? Pelos grandes nomes da música de minha cultura como J. S. Bach ou Beethoven? Pelo que eu domino melhor, como por exemplo o Rock'n Roll dos anos 60? Pela música contemporânea? Pela música que meus alunos ouvem? Ou por conhecimentos musicais que fundamentam todo o progressivo aprendizado musical?

Ou seja, existem pessoas que já pensaram sobre isso, que sistematizaram o conhecimento musical de modo que os “conhecimentos base” são apresentados primeiro, criando raízes bem fundadas para que o indivíduo construa sua “árvore de conhecimento” progressivamente.

2.3 Saber da Experiência

Esse saber se forma a partir de todas as experiências pedagógicas, bem ou mal sucedidas, que o professor em formação atravessa no seu cotidiano. Tudo que funciona, ou que não funciona, numa sala de aula, é absorvido pelo professor de maneira que aos poucos vai-se criando um arcabouço de habilidades, atitudes, maneiras de agir que fica a disposição para seu uso imediato como ferramenta pedagógica.

Essas experiências são pessoais e privadas. Embora o docente tire proveito de várias experiências, estas, infelizmente, ficam confinadas ao segredo de sua classe. “Ele faz julgamentos de maneira privada e elabora, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência feita de astúcias, truques e estratégias experimentados [...] Seu julgamento e as razões que a ele subjazem nunca são conhecidos nem verificados publicamente” (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 484). O limite deste saber é o fato de que ele se baseia em pressupostos e argumentos que não são verificáveis através de métodos científicos.

Para Tardif (2002), os saberes experienciais são os mais relevantes, pois é através deles que a maioria dos outros saberes são validados e legitimados:

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a ação do professor. [...] No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. [...] somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* [...] que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (TARDIF, 2002, p. 49, grifo do autor)

Os “*habitus*” seriam certas disposições adquiridas na e pela prática real da profissão podendo transformar-se num estilo de ensino e até mesmo em traços da “personalidade profissional”, isto é, um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. É através do saber da experiência que todos os outros saberes são legitimados e “aprovados” para a prática cotidiana de cada profissional.

2.4 Saber da Cultura Profissional

Desenvolvido e adquirido na sua formação profissional ou no exercício de seu ofício, todo docente possui uma certa cultura profissional que é uma das formas de saber presentes no seu “reservatório de conhecimentos”. São noções sobre o sistema escolar e sobre todos os trâmites, burocracias e atalhos presentes no funcionamento de uma escola. Junto a isso, somam-se noções sobre o desenvolvimento infantil, sobre as classes sociais, sobre os estereótipos, sobre a evolução de sua profissão, etc. Enfim, trata-se de conhecimentos específicos e característicos de sua profissão, porém desconhecidos pela maioria dos cidadãos comuns ou membros de outras áreas profissionais.

Como professor de Música, faz-se necessário possuir o saber da cultura profissional, assim como um médico ou um advogado. Logicamente, um advogado conhece coisas a respeito do funcionamento de tribunais, varas e escritórios que um professor desconhece, assim como um médico conhece “de trás para frente” os meandros de um hospital ou de uma clínica e de todas as burocracias envolvidas com planos de saúde. Pelo menos é o que se espera deles. Isso faz sentido pois as funções dentro de uma sociedade foram feitas para coexistir de modo complementar, de maneira que o funcionamento da sociedade seja eficaz.

2.5 Saber da Cultura Geral

Espera-se que um cidadão possua uma cultura geral, um saber cultural. Um saber forjado pela própria história de vida do indivíduo naquela sociedade. Nós brasileiros, fomos criados e acostumados com diversas maneiras de ser, de falar, de cantar, de ouvir, de orar que são pertencentes a nossa cultura e que definem nossa identidade cultural. Além disso, durante o ofício docente, o professor vai se abastecendo, constantemente, no imenso reservatório de conhecimentos gerais que é a vida. O professor não tem que se definir pela grande cultura (elitista, muitas vezes), mas, ao contrário, tem que dar a vida a sua cultura dentro de classe a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos. “Mais do que exibir uma cultura-ornamento, simplesmente decorativa, ele utiliza uma cultura fecunda, da qual faz um conjunto de conhecimentos úteis (working knowledge) para compreender o mundo e transformá-lo”. (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 485).

Eu possuo uma experiência de 8 anos trabalhando em pré-escola (6 meses a 5 anos de idade) na cidade do Rio de Janeiro. Sempre optei, durante minhas cantorias e exemplos musicais em sala de aula, por cantigas de roda. São músicas de tradição oral no Brasil e que estão enraizadas no nosso folclore e conseqüentemente na nossa cultura. É difícil achar algum brasileiro que nunca tenha ouvido “Cai, cai balão”, “Ciranda cirandinha” ou “Atirei o pau no gato”. São músicas simples, de melodias e harmonias primárias e funcionam maravilhosamente bem nesse contexto.

Conto isso, pois certa vez, em conversa com minha mãe, sobre meus estudos e meus planos para o futuro, confidenciei a ela que gostaria de estudar, morar e trabalhar na Inglaterra. Como possuo um domínio razoável da língua inglesa e sou completamente apaixonado pela literatura, pela música e pelo clima de lá, achei que seria fácil achar um trabalho como professor de música em terras estrangeiras. Quando me deparei com este saber específico em minha pesquisa, consegui enxergar a problemática que existe em trabalhar com culturas diferentes. Seria necessário uma metamorfose radical neste saber, que eu já possuo (que eu nem sabia o quão importante era para meu ofício), para que eu conseguisse ser bem sucedido nessa empreitada em terras estrangeiras.

2.6 Saber da Tradição Pedagógica

Mesmo antes de um aspirante a professor entrar num curso de formação docente ele já possui este saber. Todos nós já passamos por uma sala de aula na vida, ou já estivemos

sentados numa carteira, escutando um professor. Sabemos, mesmo que levianamente, como funciona uma sala de aula ou qual o papel do professor numa escola. Temos lembranças da época da infância e coisas que nos marcaram para o bem e para o mal no ambiente escolar. O docente possui esse saber como uma matriz, que muitas vezes guia e orienta seu comportamento e desempenho em sala de aula. É claro que esse saber precisa ser modificado, criticamente, através dos saberes experienciais para que se torne uma representação condizente com a realidade pedagógica do seu cotidiano.

Não tive aulas de música na escola, mas tive aulas de outras disciplinas, logo, quando ingressei no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, eu já possuía um saber da tradição pedagógica referente aos 12 anos de ensino fundamental e médio, mais os 2 anos de ensino superior em Engenharia Química e 2 anos de Escola de Música Villa-Lobos. Refiro-me aqui às minhas experiências em sala de aula, pois se for levar em conta todos os professores que já tive na minha vida, a lista seria bem extensa. Obviamente, todas essas experiências me serviram de matriz para que eu construísse meus próprios caminhos dentro da sala de aula, porém, há que se dizer que seria bem mais difícil partir do zero (me permito o paradoxo para que o raciocínio se complete), sem nenhum modelo de professor e sem nenhuma ideia do que vem a ser uma sala de aula ou uma escola.

2.7 Saber da Ação Pedagógica

Este saber está intimamente ligado ao saber da experiência. Sua exposição aparece num texto intitulado “A pedagogia de amanhã” que trata dos novos caminhos possíveis para a Pedagogia seguir. O saber da ação pedagógica é o saber da experiência, enfim tornado público e passado pelo crivo da validação científica. Todos aqueles “macetes”, truques e estratégias de ordem pessoal se tornariam públicos, formando assim um grande arcabouço de habilidades, atitudes e maneiras de agir, validadas cientificamente e disponíveis para o jovem docente. Seria o início de uma “teoria da pedagogia” e um passo importantíssimo para a profissionalização do ensino.

Todos esses saberes trazem contribuições para pensarmos o ensino e aprendizagem da música porque somente a reflexão aprofundada sobre nossa prática cotidiana nos leva ao processo de desenvolvimento e melhora dessa mesma prática em todos os seus níveis subjetivos e concretos. Quanto mais temos consciência da nossa prática, mais escolhas conscientes podemos fazer, nos levando a um número maior de caminhos no processo de ensino-aprendizagem.

3 – O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

3.1 A Concepção de Lee S. Shulman

Lee Shulman é um psicólogo americano especializado em psicologia educacional que já publicou diversos estudos nas áreas de educação, medicina, ciências e matemática. Shulman popularizou o termo “pedagogical contentknowledge” (PCK) –conhecimento pedagógico do conteúdo. Em 2005, Shulman retoma suas preocupações sobre os saberes docentes, listando sete saberes que formariam a base dos conhecimentos dos professores:

- a) conhecimento do conteúdo;
- b) conhecimento pedagógico geral;
- c) conhecimento pedagógico do conteúdo;
- d) conhecimento do currículo;
- e) conhecimento dos alunos e de suas características;
- f) conhecimento dos contextos educativos;
- g) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, assim como seus fundamentos filosóficos e históricos (AMARAL, 2013, p. 118).

Apesar de terem sido pensados por diferentes pessoas, em diferentes lugares do mundo, alguns dos conhecimentos listados por Shulman (2005, *apud* AMARAL, 2013) são análogos aos saberes listados por Gauthier e Tardif (2010).

O “conhecimento do conteúdo” é equivalente ao “saber disciplinar”, assim como o “conhecimento do currículo” equivale ao “saber curricular”. Outros conhecimentos listados como o “pedagógico geral”, “dos contextos educativos” e “dos objetivos, finalidades e valores educativos, seus fundamentos filosóficos e históricos” são de áreas semelhantes aos saberes da “cultura profissional”, da “tradição pedagógica” e da “cultura geral”, apesar de possuírem suas diferenças.

3.1.1 O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

A grande “sacada” de Shulman (2005, *apud* AMARAL, 2013) é o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) que é um tipo de saber situado entre o “conhecimento do

conteúdo” e o “conhecimento pedagógico geral”. Melhor dizendo, seria um conhecimento aplicado ao outro, resultando num terceiro tipo de saber largamente utilizado pelos professores, diariamente.

Hipoteticamente falando, se vou me preparar para dar uma aula sobre o parâmetro sonoro “altura” para uma turma de 1º ano do ensino fundamental (6 anos de idade), eu preciso aplicar meus conhecimentos pedagógicos em cima do que eu sei sobre “altura” em Música (conhecimento do conteúdo) para planejar minha aula e tornar esse conhecimento acessível aos meus alunos.

Se não o faço, corro o risco de chegar para essa turma de crianças e falar: “altura é o parâmetro sonoro que diz respeito à frequência das ondas sonoras. Ou seja, quanto maior for a frequência mais agudo será o som, quanto menor for a frequência mais grave será o som.” Eles desconhecem o que é “altura” em Música, o que é “parâmetro sonoro”, o que é “frequência”, o que é “onda sonora”, o que é “agudo” e o que é “grave”. Resultado: meus alunos não entenderão absolutamente nada da minha definição de “altura” pois simplesmente “joguei” meu “conhecimento do conteúdo” em cima deles, como se eu tivesse lendo um livro de teoria musical em “voz alta”.

É necessário um encaminhamento pedagógico para que o conteúdo “bruto” da matéria seja acessível aos alunos. É necessário pensar pedagogicamente a Música para torná-la acessível para minha classe. Quanto mais “conhecimento do conteúdo” e “conhecimento pedagógico geral” eu possuir, mais fácil será o desenvolvimento de meu “conhecimento pedagógico do conteúdo”, que se faz imprescindível para meu ofício.

Voltando ao exemplo da aula sobre “altura” para crianças de 6 anos, exige-se pensar no universo infantil e em como este assunto aparece no cotidiano de uma criança. Pensaria em animais, ou melhor, “bichos”. Crianças, geralmente, adoram bichos porque estes estão presentes no seu cotidiano e, por conseguinte, no seu imaginário: nas histórias infantis, nos desenhos animados, nos brinquedos, nos bichinhos de pelúcia, etc. Bicho é um conhecimento fácil para uma criança acessar e possui uma riqueza sonora maravilhosa.

Provavelmente, falaria do som “grosso”(grave) da vaca, do boi, do leão, e, em contrapartida, falaria do som “fino”(agudo) do passarinho, do macaco, do gatinho. Imitaria os sons, contaria histórias inventando vozes para os bichos e, por fim, cantaria músicas que falassem desses bichos. Por mais que não tivesse falado em “frequência” ou em “onda sonora”, teria chamado a atenção deles para os diferentes tipos de sons que existem, tendo dividido em graves e agudos, que era meu objetivo desde o início.

Outro caminho, mais corporal (pois crianças dessa idade tem energia de sobra), seria brincar com eles de “vivo ou morto”, por exemplo. O “vivo” com uma voz de comando aguda e o “morto” com uma voz de comando grave. Posteriormente, poderia substituir a voz de comando pelo som de um instrumento musical, chamando a atenção sonora deles para a diferença entre sons graves e agudos, conforme o objetivo inicial. Enfim, existe uma infinidade de possibilidades em que o “conhecimento pedagógico do conteúdo” entraria em ação para subsidiar a prática docente em Música e a prática docente como um todo.

3.1.2 – O Conhecimento dos Alunos e suas Características

Shulman (apud AMARAL, 2013) também aponta como conhecimento fundamental para a prática dos professores, o conhecimento dos alunos e de suas características. Tão importante quanto “o que”, “como” e “onde” eu ensino, é “a quem” eu ensino. Deve-se conhecer o universo social específico com o qual o professor estabelece suas relações de ensino-aprendizagem a fim de maximizar sua eficácia.

Voltando ao exemplo anterior, meu universo social era uma turma de crianças de 6 anos de idade. Quando é mudado o universo social, muda também sua aula (sua postura pedagógica, sua maneira de interagir, seus objetivos, seu planejamento). Esta aula seria diferente com uma turma de criança de 10 anos de idade, ou adolescentes de 16 anos, ou jovens de 25 anos, ou adultos, ou idosos. Não só a faixa-etária, mas uma gama de outras características deste universo social influenciam a prática do professor.

Nesse sentido, o professor necessita de flexibilidade para se adaptar às diversas demandas que podem aparecer durante sua vida profissional. Quanto mais o professor conhecer seus alunos e suas características, maior chance de sucesso ele terá em sua relação com seus alunos, e conseqüentemente, na sua prática.

Um professor que se faz presente em sala de aula, não só de corpo, mas em todas as dimensões possíveis, sabe exatamente a natureza do universo social dentro de sua classe. Sabe quem são os alunos mais interessados, os que tem mais dificuldade, os que são esforçados, os que tem problemas de relacionamento, os que são criativos, os que não param por falta de limites, os que não param por excesso de energia, os que se deixam levar pelos outros, os que formam opinião, os que são carinhosos, os que são carentes, os que detestam sua aula, os que são apaixonados pela sua matéria, etc.

Desde a “Escola Nova”², onde o aluno passou a ser o centro das atenções no processo educativo, se considera o saber que o aluno carrega consigo para dentro da sala de aula. Todo aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos e de experiências previamente vividas (assim como o professor) que servirão de suporte, ou matriz, para a construção de novos conhecimentos. Tomando consciência deste fato, o professor deve usar esses “saberes” de seus alunos em prol do desenvolvimento dos mesmos, trabalhando na famosa zona de desenvolvimento proximal³ de Vygotsky.

² A Escola Nova ou Pedagogia Nova surge no início do século XX situando a criança no centro das suas preocupações e se opondo a uma pedagogia tradicionalmente centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir. Esse movimento pedagógico é o ponto de partida de correntes de pensamento que ainda existem hoje e que influenciam o conjunto das práticas pedagógicas atuais (GAUTHIER, 2010)

³ Conceito- chave da perspectiva educativa de Vygotsky, a noção de “zona de desenvolvimento proximal” designa a distância entre o nível de desenvolvimento da criança, tal como é determinado pelos problemas que ela é capaz de resolver sozinha e um nível de desenvolvimento potencial, correspondente aos problemas que ela consegue resolver sob a orientação do adulto ou em colaboração com seus pares mais competentes (LEGENDRE, 2005, p. 459).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que pensar sobre conhecimentos e saberes docentes é se importar com sua própria prática profissional. Pensar profissionalmente as suas competências é necessário para a formação docente. Refletir sobre sua prática é o que permite que ela se desenvolva ao longo do tempo, como todo ofício deve se desenvolver.

Acredito que existam características pessoais que facilitam a algumas pessoas um melhor contato com seus alunos, como por exemplo, a extroversão, o bom humor e a capacidade de atrair atenção dos alunos. Contudo, creio que nenhum curso formador pode desenvolver características como essas em seus formandos. Mas, seria possível que os formadores pudessem identificar as principais características pessoais de cada aluno e incentivá-lo a utilizá-las como ferramenta educativa?

Essas minhas indagações foram tema de uma obra (PAQUAY *et al*, 2001) na qual vários pesquisadores se debruçam para responder perguntas semelhantes às minhas, tentando decifrar “a questão da gênese das competências profissionais e dos processos de sua construção” (PAQUAY *et al*, 2001, p. 22).

Acredito que devido à enorme diversidade de demandas pessoais e de mercado, torna-se utópico um curso de graduação que desenvolverá todas essas competências na maioria de seus alunos, sem a busca dos próprios por atividades extracurriculares. A impossibilidade dos cursos formadores “darem conta” de todas as demandas são consideradas por autores da área:

A delegação que as universidades herdaram em matéria de formação de professores assemelha-se a todas aquelas que enfrentam as faculdades ditas profissionalizantes, ou seja, que elas devem preparar para o exercício da profissão estando fora desta profissão (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p.73).

Machado (2004) também faz críticas a respeito da atuação das universidades:

Na literatura da área de educação musical, a formação dos professores de música, que se destinam a atuar no ensino básico, tem se tornado um dos assuntos mais enfatizados. Uma vez que os cursos de licenciatura em música não tem contribuído totalmente à qualificação dos docentes para enfrentarem a realidade do mercado de trabalho (MACHADO, 2004, p.37)

Muitas críticas surgem por parte dos próprios estudantes:

Os estudantes reclamam frequentemente da falta de correspondência entre os conteúdos de curso e a realidade da classe tal como descobrem desde que vão fazer estágio. O qualificativo negativo de ‘teórico’ é utilizado, então, para designar os cursos universitários que produzem essa dissociação (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p.80).

Baseado no pressuposto que a universidade não pode oferecer todos os caminhos para a construção de uma competência docente, parto do princípio que o licenciando deve ser incentivado a ter autonomia para buscar seu próprio conhecimento.

Aliás, “é preciso [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, [...] se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24). É preciso que o formando não se coloque como objeto a ser formado, e sim como co-autor da formação de sua própria prática.

É preciso que [...] vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma (sic) ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 2011, p. 25, grifo do autor).

Ou seja, não há docência sem discência. As duas se entrelaçam num emaranhado de teias e seus sujeitos, apesar de diferentes, não se reduzem a objeto um do outro. Por isso quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender (FREIRE, 2011, p. 25).

Em resumo, sem desmerecer as opções curriculares oferecidas pela UNIRIO, percebo que parte substancial de minha formação foi construída a partir de minhas buscas pessoais fora da instituição e inserções nos projetos de extensão oferecidos pela universidade, elementos não obrigatórios na grade curricular. Sendo assim, creio que parte da competência profissional deve ser buscada pelo próprio aluno e direcionada pelos próprios interesses do formando.

Referências

- ALTET, Marguerite. As Competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In: PAQUAY, Léopold et al. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 23-35.
- AMARAL, Ana Lúcia. Casos de Ensino e Estudos de Caso: Técnicas para formar professores de qualidade. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. Novas Tramas para as Técnicas de Ensino e Estudo.* Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 115-131.
- CARBONNEAU, Michel; HÉTU, Jean Claude. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional *In: PAQUAY, Léopold et al. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 67-84.
- CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.11, 27-36, set. 2004.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. *Revista Cocar*, v.1, n.2, dezembro, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa.* Editora Paz e Terra. 36ª Edição. Coleção Saberes. 2011.
- GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. *In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org). A Pedagogia – Teorias e Práticas da Antiguidade aos nossos dias.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 175-202.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org). *A Pedagogia – Teorias e Práticas da Antiguidade aos nossos dias.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LEGENDRE, Marie-Françoise. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. *In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org). A Pedagogia – Teorias e Práticas da Antiguidade aos nossos dias.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 447-474.
- MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 37-45, set. 2004.
- PAQUAY, Léopold *et al. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 107-109, mar. 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 4a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “Ator Racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? *In: PAQUAY, Léopold et al. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 185-210.

