

## **Aproximando pedagogias e conceitos : *habitus* de Bourdieu e esquemas de ação de Piaget na Pedagogia da *Performance Musical***

**João Batista Sartor<sup>1</sup>**

UNIRIO/PPGM – Doutorado em Música

SIMPOM: *Teoria e Prática da Execução Musical*

titasartor@yahoo.com

**Resumo:** Este artigo versa sobre a escolha entre os conceitos de *habitus* de Bourdieu ou *esquemas de ação* de Piaget e a sua aplicabilidade em estudos sobre epistemologia da prática do ensino e Pedagogia da *Performance Musical*. Estes conceitos foram indicados por importantes pesquisadores em Educação nas abordagens dos saberes, competências e prática reflexiva. Se o conceito de *habitus* for escolhido, a pesquisa terá um viés sociológico, estudando o jogo interativo entre as forças e os fenômenos subjetivos e sociais. Como se opta pelo conceito de *esquemas de ação* pedagógicos, a pesquisa possibilitará evidenciar a ação pedagógica dos professores e o seu conhecimento prático.

**Palavras-chave:** Habitus de Bourdieu; Esquemas de ação de Piaget; Educação Musical; Pedagogia da *Performance Musical*; epistemologia da prática do ensino.

### **Approaching pedagogies: Bourdieu's *Habitus* or Piaget's *Action Schemes* in Music Performance Pedagogy**

**Abstract:** This article deals with the choice between the concepts of Bourdieu's *Habitus* or Piaget's *Action Schemes* and its applicability in research towards epistemology of teaching practice and Performance Pedagogy in Music. These concepts were indicated for important researchers in Education in the approaches of knowledge, skills and reflective practice. As the pedagogical *action schemes*' concept has been chosen, this research will evidence the music teachers' pedagogical actions and their practical knowledge.

**Keywords:** Bourdieu's *Habitus*; Piaget's *Action Schemes*; Music Education; Performance Pedagogy in Music; Epistemology of Teaching Practice.

### **Introdução**

Como os professores ensinam os seus alunos a tocar um instrumento musical<sup>2</sup>? Estas práticas pedagógicas são relevantes e passíveis de serem anotadas, analisadas e

---

<sup>1</sup> Orientador: Professor Dr. Sérgio Azra Barrenechea.

<sup>2</sup> Inclui-se ao ensino de um instrumento musical ou *performance* musical o canto e outras variações em que o corpo é o próprio instrumento, como a percussão corporal.

compartilhadas? Não seriam elas os “procedimentos, técnicas, macetes, sugestões, conselhos, possibilidades, soluções típicas, estratégias viáveis” empregadas ao longo dos anos no ensino-aprendizagem de um instrumento musical (TARDIF, 2011, p. 159)? Seria possível reduzir todos estes termos a um conceito comum?

Ao buscar estas respostas de uma maneira mais ampla entre os educadores, despontaram algumas abordagens atuais que se fundamentam na epistemologia da prática docente. Além de uma valorização da formação profissional do professor, estas abordagens intentam uma aproximação entre teoria e prática e possibilitam a “construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)” (PIMENTA, 2012, p. 51). Estas abordagens incluem, entre outras, os estudos sobre *saberes docentes*, *competências* profissionais e *professor reflexivo* e elas exercem uma grande influência na Educação dos países da Europa e Américas, incluindo o Brasil, e se difundiram a partir da década de 1980 (Araújo, 2005). A partir do estudo destas abordagens, dois conceitos se mostraram claramente condizentes com as questões colocadas acima e têm sido utilizados por importantes pesquisadores em Educação. Ambos os conceitos se entrelaçam e por vezes se confundem e provém de áreas distintas: o conceito de *habitus*, renovado principalmente pelo filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), e o conceito de *esquemas de ação*, formulado pelo psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).

O educador Tardif<sup>3</sup> (2011, p. 49) argumenta que *habitus* são “certas disposições adquiridas na e pela prática real”. Trazendo esta definição para o que concerne à Educação, o exercício diário da docência exige “improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações [...] transitórias e variáveis”, num “contexto de múltiplas interações”. Desta forma:

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um ‘saber-ser’ e um ‘saber-fazer’ pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (2011, p. 49).

Ao relacionar a “educação enquanto arte” como uma das possibilidades de concepções de prática em educação, Tardif (2011, p. 154-161) aproxima a atividade do educador com a do artesão, que apresenta paralelos significativos no ensino da *performance*

---

<sup>3</sup> Maurice Tardif é professor titular da Universidade de Montreal, é filósofo e sociólogo de formação e uma referência mundial na área dos saberes e da formação profissional do professor.

musical. “Enquanto atividade específica, a arte se baseia em disposições e habilidades naturais, em *habitus* específicos, ou seja, em disposições desenvolvidas e confirmadas pela prática e pela experiência de uma arte específica” (2011, p. 157). Neste caso, educador e artesão analogamente desenvolvem: “ideias” a partir de objetivos práticos, “conhecimentos e saberes” sobre o material trabalhado, “receitas” comprovadas pela sua arte, “habilidades individuais” e, por último, a “tradição e a experiência”, “fonte de bons hábitos, isto é, de ‘maneiras-de-fazer’, de ‘truques’, de ‘maneiras-de-proceder’ comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos” (2011, p. 159).

No seu texto, Tardif se questiona sobre o conteúdo e a forma de validação de pesquisas sobre os saberes práticos dos docentes, que são análogas e ao mesmo tempo elucidativas às questões deste artigo:

Os profissionais de ensino desenvolvem e/ou produzem realmente ‘saberes’ oriundos de sua prática? Se a resposta é positiva, por que, quando, como de que forma? Trata-se realmente de ‘saberes’? Não seriam, antes, crenças, certezas sem fundamentos, *habitus*, no sentido de Bourdieu, ou *esquemas de ação* e de pensamento interiorizados durante a socialização profissional e até no transcorrer da história escolar ou familiar dos professores...? Se se trata realmente de ‘saberes’, como chegar até eles? Bastaria interrogar os professores? [...] Seria preferível observá-los? O que se deve observar, exatamente? [...] Não temos respostas prontas para essas perguntas, mas mesmo assim elas merecem ser feitas [...] Precisamos de ferramentas conceituais e metodológicas para guiar nossos esforços na compreensão do que são as interações de diversas fontes na cabeça e nas ações dos educadores. (2011, p. 184-185).

Transpondo para a realidade deste estudo, surgem estas questões: os *habitus* e os *esquemas de ação* são realmente relevantes na prática destes professores e é oportuno pesquisá-los? Tardif sugere:

O ‘*saber-ensinar-na-ação*’ supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de *hábitos, rotinas e truques do ofício*; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos, deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com certa autenticidade, diante de seus alunos. (TARDIF, 2011, p. 178, grifo nosso).

O educador Perrenoud<sup>4</sup> complementa, ressaltando o estudo das ações do professor:

---

<sup>4</sup> Philippe Perrenoud é professor da Universidade de Genebra. Ele é referência mundial em pesquisas sobre o ensino das *competências* e da formação profissional dos professores.

É possível estudar as concepções e conhecimentos pedagógicos explícitos de um professor, mas também pode-se estudar o que ele faz realmente ao agir. [...] O professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso. O saber fazer parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo. (PERRENOUD, 2013, p. 213).

Perrenoud cita a definição de *esquemas de ação* que consta no livro *Biologia e conhecimento*<sup>5</sup> de Piaget e afirma que “a competência apresenta todas as características” de *esquemas de ação* (2013, p. 51). Ele aponta similaridades entre os conceitos de Piaget e de *habitus* de Bourdieu, conectando-os à sua abordagem das competências:

Poderíamos falar sobre a existência de um ‘macroesquema’ para designar aquilo que fundamenta a colocação em sinergia, a coordenação, a orquestração de conhecimentos, as habilidades, as atitudes, os valores que asseguram a ‘escolha’ do curso da ação que melhor convém à situação. Coloco o termo ‘escolha’ entre aspas, pois a competência permite uma forma de pilotagem automática e o ator, em casos extremos, se vê agir ‘naturalmente’, do modo que Bourdieu denominaria ‘a ilusão da espontaneidade’. Trata-se da ação exprimindo o hábito, isto é, um conjunto de esquemas parcialmente inconscientes (o inconsciente prático de Piaget) ou pré-refletidos que funcionam ‘no estado prático’. [...] Isso não significa que o agir competente parcialmente automatizado prescindia totalmente da consciência e da decisão. Eu diria que a rotinização de uma parte do funcionamento intelectual e corporal permite que o ator concentre a reflexão e a deliberação interna em relação aos aspectos singulares da situação, [...] àquilo que exige uma adaptação ou uma diferenciação da trama, incluindo também a busca de determinados novos recursos. (PERRENOUD, 2013, p. 52).

A argumentação de Perrenoud sobre “esquemas pré-refletidos”, “reflexão” e “rotinização”, abre espaço para a discussão sobre outra temática importante, a do “professor reflexivo”, que também coloca significativa importância nas ações e hábitos dos professores. O educador Schön<sup>6</sup> (2000, p. 32-36) sugere que a atividade profissional do ensino pode ser desenvolvida através de três partes fundamentais: o “conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação”. A primeira refere-se ao “saber-fazer”, aos “juízos e habilidades” que o professor é capaz de realizar na ação. Em algumas ocasiões em que um fator momentâneo pode interferir em alguma atividade rotineira, o professor pode reorientar a sua ação mediante a reflexão no momento em que a ação ocorre, ou mais adiante com a reflexão sobre a ação ocorrida. Esse conceito permite ao educador analisar a sua prática a fim de entendê-la e reconstruí-la, baseada na reflexão sobre suas ações. Analisar as ações dos professores de instrumento musical é tarefa similar que o próprio Schön se propôs ao

<sup>5</sup> Esta citação de Piaget que Perrenoud se refere é citada mais adiante neste artigo (página 7).

<sup>6</sup> Donal Schön (1930-1997) foi pedagogo e professor do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusets).

descrever uma *Master Class* em *performance* musical, exemplificando a sua visão do papel do professor na tripla tarefa de instrução como um prático reflexivo (2000, p. 138-162). O educador Gimeno Sacristán<sup>7</sup> (2012, p. 102), em sintonia com a abordagem reflexiva, complementa:

A formação do professor deve considerar o significado do que P. Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes.

### 1. *Habitus*

O conceito de *habitus* apresenta uma longa gênese. “*Habitus* é uma noção filosófica antiga, originada no pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.) e na Escolástica<sup>8</sup> medieval, que foi recuperada e retrabalhada a partir da década de 1960, pelo sociólogo Pierre Bourdieu” (WACQUANT, 2007, p. 64). Aristóteles, argumentando sobre a virtude, definiu *hexis* como “um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos em uma situação e, como tal, a nossa conduta” (2007, p. 65). Mais tarde, esta noção grega foi traduzida e expandida para o latim pela definição de *habitus* de São Tomás de Aquino (1225-1274), conforme a tradição Escolástica, significando a “capacidade para crescer por meio da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada” (2007, p. 65). Já no limiar do século XX, o sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) conecta *habitus* à educação e outros inúmeros pensadores, entre eles Max Weber (1864-1920) e Edmund Husserl (1859-1938), se utilizaram deste conceito (SETTON, 2002, p. 61). Porém, é nos estudos de Bourdieu que se encontra a mais importante renovação do conceito:

*Habitus* é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

<sup>7</sup> Gimeno Sacristán é professor e pedagogo da Universidade de Valência, Espanha.

<sup>8</sup> A Escolástica, pensamento cristão dominante nas universidades medievais europeias entre os séculos XI e XIV, visava conciliar a fé cristã com um sistema de pensamento racional, especialmente o da filosofia grega (SPINELLI, 2013).

A abordagem de Bourdieu é considerada inovadora porque rompe com a dualidade entre sujeito e sociedade, entre subjetivo e objetivo, compatibilizando o contrassenso aparente entre a realidade exterior e as realidades pessoais expressando a “troca constante e recíproca específica entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (SETTON, 2002, p. 63). Bourdieu revela um processo dialético entre indivíduo e sociedade ou um “duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p. 47). O *habitus* é, sobretudo, um conjunto de “esquemas de percepção, apreciação e ação”, precisamente assimilados, que são estimulados ou pressionados por uma conjuntura social, ou seja, é “uma subjetividade socializada” (1992, p. 101).

O *habitus* assume uma “capacidade social e fenomenológica”, influenciada pelo “tempo, lugar” e pelas “distribuições de poder”; é “transferível a vários domínios da prática”, apresentando “coerência” entre indivíduos com “estilos de vida” próximos; é “durável, mas não estático ou eterno”, representando um processo contínuo e aberto a novas experimentações; é “dotado de inércia incorporada”, “tendendo a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que o geraram”; e “introduz uma defasagem entre as determinações passadas” e “as atuais” (WACQUANT, 2007, p. 66-68). “É aquilo que confere às práticas sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato” (BOURDIEU, 1990, p. 56). O *habitus* possibilita, ao mesmo tempo, um “princípio de *sociação* e de *individuação*”. *Sociação*, porque as classificações de percepções, apreciações e ações são compartilhadas de alguma maneira por aqueles que foram “submetidos a condições e condicionamentos sociais similares”; por exemplo, “um *habitus* burguês, um *habitus* feminino”, e, porque não, um *habitus* dos professores de *performance* musical durante suas práticas pedagógicas. *Individuação*, porque cada sujeito, tendo uma “trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas” (WACQUANT, 2007, p. 70). Neste conceito, Bourdieu utiliza frequentemente a definição de “campo” para designar “o lócus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (ORTIZ, 1994, p. 19). Muitos estudos sobre *habitus* já foram realizados e demonstram que a “convocação e o emprego dos esquemas cognitivos e motivacionais [...] são acessíveis à observação metódica e empírica”, portanto, são suscetíveis à validação e relevância de pesquisas nesta área (WACQUANT, 2007, p. 70). A citação de “esquemas cognitivos e motivacionais”, de “uma matriz de percepções, apreciações e ações” e “transferência analógicas de esquemas”,

exemplificam as muitas aproximações entre os conceitos de *habitus* e *esquemas de ação* de Piaget.

## 2. Esquemas de ação

As pesquisas sobre o comportamento infantil de Piaget em meados do século XX conduziram-no à formulação da Epistemologia Genética<sup>9</sup> e da Teoria do Conhecimento. Ele constatou nestes estudos “a existência não consciente para a criança, de uma estrutura lógica subjacente às suas ações, cujo desenvolvimento culminará na estrutura lógica, propriamente dita, do pensamento” (MARÇAL, 2009, p. 12). A partir desta revelação, um dos eixos principais do seu estudo passa a ser a ação:

Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações, [isto] exprime o fato fundamental de que todo conhecimento está ligado a uma ação e que conhecer um objeto ou acontecimento é utilizá-los, assimilando-os a *esquemas de ação*, [pois] todo conhecimento contém sempre e necessariamente um fator fundamental de assimilação, o único a conferir significação ao que é percebido ou concebido. (PIAGET, 1973, p. 13-14).

As estruturas do desenvolvimento cognitivo e da assimilação de *esquemas de ação* compreendem desde as ações mais elementares até as operações mais complexas:

Dizer que todo conhecimento supõe uma assimilação e consiste em conferir significações vem a ser [...] afirmar que conhecer um objeto implica incorporá-lo a *esquemas de ação*, e isto é verdade desde as condutas sensório-motoras elementares até às operações lógico-matemáticas superiores. (1973, p. 17).

No seu livro *Biologia e Conhecimento*, Piaget compara as “regulações orgânicas e biológicas” com os processos de desenvolvimento cognitivos. Ele define literalmente *esquemas de ação*:

As ações, com efeito, não se sucedem ao acaso, mas se repetem e se aplicam de maneira semelhante a situações comparáveis. Mais precisamente, reproduzem-se tais quais se aos mesmos interesses correspondem situações análogas, mas se diferenciam ou se combinam de maneira nova se as necessidades e as situações mudam. Chamaremos *esquemas de ações* o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de

---

<sup>9</sup>A Epistemologia Genética “analisa os processos envolvidos na gênese das estruturas necessárias à aquisição dos conhecimentos, principalmente na medida em que esses processos estão presentes no âmbito do pensamento científico e se referem à transição existente entre a passagem de um estágio de menor conhecimento a outro mais avançado” (INHELDER, 1974, p. 40).

comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação (PIAGET, 1973, p. 16).

Piaget afirma que as ações e seus esquemas são influenciados pela “hereditariedade”, pelo “meio” e por um “sistema de autorregulação inerente a cada organismo-sujeito” (1973, p. 18):

O conteúdo de cada esquema de ação depende em parte do meio e dos objetos ou acontecimentos aos quais se aplica. Mas isto não significa absolutamente que sua forma ou funcionamento sejam independentes de fatores internos. Em primeiro lugar, desde níveis dos celenterados e dos equinodermos as ações dependem de um sistema nervoso, o qual, por mais elementar que seja, é herdado [...]. Por outro lado, mantendo-nos no plano do comportamento, um esquema nunca tem começo absoluto, mas deriva sempre, por diferenciações sucessivas, de esquemas anteriores que remontam progressivamente até os reflexos ou movimentos espontâneos iniciais. Em terceiro lugar, e, sobretudo, um esquema admite sempre ações do sujeito (organismo) que não derivam, como tais, das propriedades do objeto (do meio) (PIAGET, 1973, p. 18).

Os *esquemas de ação* representam as condições cognitivas fundamentais à ocorrência de uma ação. Para uma ação ser desencadeada é necessária uma estrutura cognitiva anterior que a sustente e possibilite sua execução; no momento da ação esta estrutura também está em atividade; após determinada ação, a estrutura é de certa forma transformada por tal ação ocorrida. Este processo engloba a “adaptação”, entre “seus polos de assimilação e acomodação”. A acomodação “se apresenta no funcionamento do sistema de *esquemas de ação* se modificando para que haja maior integração de dados do meio” pela assimilação. “Tal estrutura é um todo organizado que, ao adaptar-se, isto é, ao assimilar elementos do meio e acomodar-se transformando-se a esse meio, se reorganiza” (MARÇAL, 2009, p. 33-34). “A adaptação [...] se consolida pelo equilíbrio entre assimilação e acomodação”. Em determinada fase do desenvolvimento cognitivo da criança e com efeitos duráveis por toda a vida do sujeito, a acomodação é representada por um predomínio da “imitação” e a assimilação por um predomínio do “jogo”, que “se caracteriza pela repetição por puro prazer funcional dos esquemas do sujeito ao objeto assimilado” (JUSTI, 2011, p. 55). O “prazer funcional” do “jogo” abre espaço para várias atividades cognitivas, inclusive a criatividade. Quando os *esquemas de ação* do sujeito se adaptam de forma mais “aprimorada” ao real por meio da assimilação e acomodação de estruturas inteligentes ocorre o conhecimento.

Piaget descreve a ação como uma ocorrência temporal momentânea e singular. “A ação entendida como aquilo que está presente em todas essas ações singulares é que nos leva ao conceito de *esquemas de ação*”, assim é possível afirmar que “uma ação é uma ocorrência

de um *esquema de ação*, que se apresenta então como um tipo, justamente aquilo que a torna condição necessária para o conhecimento”. Neste caso, ocorre um “pseudo-paradoxo” entre a ação efêmera e a estrutura de ação, que é “generalizável, transponível ou diferenciável”. Ao ser observado um conjunto de ações em um sujeito durante algum espaço de tempo, é possível “delinear as lógicas comparativas equivalentes ou diferenciáveis entre essas ações” (MARÇAL, 2009, p. 29). “A determinação dessa equivalência entre ações é, em parte, relativa ao observador”, visto que este “avalia de fora a semelhança entre as ações” e estabelece “uma classificação”. “Essa classificação será ‘natural’ na medida em que ela poderá seguir a ordem das filiações por diferenciação progressiva das condutas” (APOSTEL et al, 1957, *apud* MARÇAL, 2009, p. 30). A ação pode ser definida como “toda conduta (observável exteriormente [...]) visando um objetivo do ponto de vista do sujeito considerado”, pois quando não há uma finalidade do ponto de vista do sujeito podem surgir “movimentos aleatórios” e não ações (APOSTEL et al, 1957, *apud* MARÇAL, 2009, p. 23). Esta diferenciação é importante, pois Piaget define como objeto de estudo o comportamento em relação ao “conjunto de ações que os organismos exercem sobre o meio exterior para lhe modificar os estados ou para mudar sua própria situação em relação a ele” (PIAGET, 1973, p. 7).

### **Conclusão: definição pela escolha por *esquemas de ação pedagógicos***

Comparando-se os conceitos apresentados de *habitus* e *esquemas de ação*, pode-se ponderar que o conceito de Bourdieu assinala a existência de esquemas ou “matrizes de percepções, apreciações e ações” de certa forma “recorrentes ou diferenciáveis” relativas a uma “subjetividade socializada”. Este é um conceito abrangente e ao mesmo tempo voltado ao pensamento e à ação de um ator ou vários atores sociais em relação a seu “*campo*”, ou seja, ao jogo interativo entre as forças e aos fenômenos subjetivos e sociais, mais próximos de um viés sociológico. Já o conceito de Piaget, voltado para a Epistemologia e à formação cognitiva do ser humano, se intersecciona ao conceito de *habitus*, mas empenha-se mais especificamente às ações propriamente realizadas. A Epistemologia Genética parece ser mais próxima da epistemologia da prática do ensino, como comprovam a realização de inúmeros estudos na área de Educação Musical que se fundamentam nas teorias de Piaget. Uma pesquisa em Pedagogia da *Performance* Musical pode muito bem cumprir seus objetivos ao dispor uma matriz de *esquemas de ações* aplicáveis e relevantes de cada professor durante as “interações educativas” com seus alunos (TARDIF, 2011, p. 159), conferindo ao observador o papel de classificador e analista destas ações e esquemas. O objetivo fundamental poderia ser analisar as ações e seus esquemas em relação a sua relevância e aplicabilidade no ensino-

aprendizagem do instrumento musical, deixando para um segundo plano a análise de como funcionam as lógicas internas destes *esquemas de ação*. Pode-se dizer que este conceito é muito apropriado na aprendizagem de um instrumento musical, pois de acordo com o próprio Piaget, para que haja um avanço no estágio do conhecimento é necessária por parte dos alunos a incorporação de *esquemas de ação*. Este processo pode de certa forma ser confirmado através da execução musical, pois normalmente o aluno executa com o seu instrumento os desafios propostos.

Os *esquemas de ação pedagógicos* são, por analogia, constituintes dos *saberes*, *competências* e da ação reflexiva dos docentes e podem ser coletados, analisados e organizados de maneira a compor um corpus de conhecimento das práticas pedagógicas relevantes dos professores de instrumento musical em contraponto com o referencial pedagógico e científico já existente na área da Pedagogia da *Performance Musical*.

## Referências

ANPPOM. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Disponível em: <[www.anppom.com.br/](http://www.anppom.com.br/)>. Acesso em: 15/07/2014.

ARAÚJO, Rosane C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. 2005. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu avec Loïc Wacquant: réponses*. Paris: Seuil, 1992.

\_\_\_\_\_. *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Pierre. *Sociologia*. Org. por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tedências investigativas na formação dos professores. In : PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito*. São Paulo : Cortez, 2012.

INHELDER, B. Alguns aspectos da abordagem genética de Piaget à cognição. In: FURTH, H. G. (Ed.). *Piaget e o conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974, p. 39–60.

JUSTI, Lilia A. M. *Integração de abordagens da teoria e da prática em escolas de música através das representações do fazer musical*. 2011. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARÇAL, Vicente E. R. *O Esquema de Ação na Constituição do Sujeito Epistêmico: Contribuições da Epistemologia Genética à Teoria do Conhecimento*. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

- ORTIZ, R.. Introdução. In: *Pierre Bourdieu* (Coleção Grandes Cientistas Sociais), n. 39, p. 7-36. São Paulo: Ática, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. *Desenvolver Competências ou ensinar Saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento*. Vozes: Petrópolis, 1973.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, 2002, p. 60-70.
- SPINELLI, Miguel. *Herança Grega dos Filósofos Medievais* São Paulo: Hucitec, 2013.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. *Educação e Linguagem*, n. 16, jul-dez, p. 63-71, Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2007.