

## O saber docente e a educação musical

**André Santos Ferreira de Oliveira<sup>1</sup>**  
UNIRIO/PPGM MESTRADO  
SIMPOM: *Educação musical*  
andresfoliveira@gmail.com

**Resumo:** O artigo tem como objetivo apresentar o recorte de uma pesquisa de mestrado que visa contribuir para a discussão sobre a aquisição de um repertório de conhecimentos por parte do professor de música que atua na Educação Básica. Para isso estão sendo realizadas entrevistas com professores de música que atuam há mais de 6 anos na rede pública. O enfoque é trazer as práticas que são consideradas bem sucedidas pelos próprios professores. As entrevistas estão sendo analisadas e confrontadas com o conceito de saber docente. Portanto, neste texto será dada ênfase a este conceito, conforme referencial teórico adotado para a pesquisa. Na segunda parte do texto são trazidos alguns dados obtidos junto aos professores entrevistados.

**Palavras-chave:** Saber docente; Formação do professor de música; Prática de sala de aula.

### The knowledge Base and the Music Education

**Abstract:** The article aims to present the cut of a master's degree research that aims to contribute to the discussion about the acquisition of a Repertoire of a knowledge by the music teacher who works in Basic Education. In this text emphasis will be placed on the concept of Knowledge Base, according to the theoretical framework. The research is in the final phase and some contributions obtained in the interviews are presented relating them to the concept of knowledge base.

**Keywords:** Knowledge base; Music professor's Formation; Teaching practice in classrooms

### Introdução

Este texto faz parte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, cujos objetivos são:

- Conhecer a trajetória de professores de música do Rio de Janeiro que estejam atuando em escolas municipais do Ensino Fundamental, traçando seu perfil formador e seu histórico musical;
- Analisar as práticas pedagógico-musicais desses professores a partir de suas próprias perspectivas;
- Buscar mapear as práticas consideradas bem-sucedidas por esses professores.

---

<sup>1</sup> Orientadora: Silvia Garcia Sobreira

Para atingir tais objetivos foram realizadas entrevistas com 7 professores que atuam na Educação Básica. Alguns resultados preliminares serão discutidos no final do texto.

Aprofundando os estudos no campo tanto da Educação Musical quanto da Educação, é possível perceber a importância do conceito do saber docente, que é apresentado neste texto, segundo referencial teórico utilizado em boa parte das pesquisas da área da Educação Musical (ARROYO, 2001; GAUTHIER, 1998; PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2000; 2012; TARDIF; LESSARD, 2013).

As pesquisas do campo da educação musical no Brasil vêm apresentando grande interesse na questão da formação docente, seja com relação ao que seria um professor de música “ideal” segundo licenciandos em música (FIGUEIREDO; SOARES, 2013) ou as concepções de professores de música já atuantes (ABREU, 2015; DEL-BEM; HENTSCHKE, 2002). Outro tema bastante abordado é a formação de professores de música, (NASCIMENTO, 2015; PENNA, 2010).

Também há interesse nas contribuições da abordagem biográfica na profissionalização de professores de música (ABREU, 2011) ou da narrativa desses professores (ALMEIDA; LOURO; 2010).

Machado (2004) trata da visão dos professores de música a respeito das competências docentes necessárias para atuar na escola regular. Del-Ben (2001), através do estudo de caso com três professoras do ensino fundamental, conclui que “[...] para ensinar música, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar” (DEL-BEN, 2001, p. 89), opinião também apontada por Penna (2007) e Cereser (2004).

Também se debate a respeito das competências necessárias para a condução de uma prática adequada, seja no campo da música ou de outras matérias escolares (CERESER, 2003, 2004; MACHADO, 2004; PERRENOUD, 2000, 2001; TARDIF, 2000, 2012, 2013).

Logo, percebe-se o interesse pela prática dos professores de música e sua atuação na educação básica. Portanto, parece adequado aprofundar o conhecimento do conceito de “saber docente”, que será o ponto central deste texto. É necessário acrescentar que os teóricos escolhidos para amparar este estudo têm sido citados por grande parte dos autores anteriormente mencionados.

## O saber docente

Focalizando especificamente na formação do professor de música, é importante destacar que, no senso comum e mesmo em determinadas tentativas legais de se estabelecer como deve ocorrer esse ensino, é difundida a (falsa) ideia de que basta uma pessoa ter competência e domínio em algum instrumento para que ela possa ser professora de música (PENNA, 2007, p. 51). Se apenas dominar um instrumento não basta, é necessário discutir que outros saberes o professor de música deveria dominar.

É impossível se chegar a uma definição consensual com relação ao conceito de saber docente (GAUTHIER, 1998, p. 332; PERRENOUD, 2001, p. 167; TARDIF, 2012, p. 185-189). Por isso, para fins deste texto, o conceito de saber docente será tratado como aquilo que o professor consegue deter e explicitar como sua escolha pedagógica. Ou seja, significa que é um “saber” quando se pode dizer o porquê de tal prática (TARDIF, 2012, p. 198). Gauthier (1998, p. 303) apresenta o conceito de validação do saber docente que pode ser feito de muitas maneiras, uma delas, é através do julgamento dos colegas de profissão e da confrontação de pontos de vista de suas práticas. Essa concepção de saber possui a vantagem de não fornecer um modelo preconcebido. Mesmo não sendo científico, pode ser válido, evitando assim, entre outras coisas, o modelo prescritivo da concepção de saber e abre espaço para liberdade e criação por parte do professor (ibidem. p. 337).

Algumas pesquisas afirmam que existe um repertório de conhecimentos que pode ajudar o professor a ensinar melhor (GAUTHIER, 1998, p. 14; TARDIF, 2000, p. 20). Segundo esses autores, é fundamental que se pesquise tal tipo de repertório de conhecimentos, para se afastar cada vez mais de certas ideias que são limitantes à nossa profissionalização, como por exemplo, a de que basta ter conhecimento do conteúdo para que se possa ser professor (ARROYO, 2000, p. 22-23, 87; GAUTHIER, 1998, p. 20). Por outro lado, é preciso estudar esses vários saberes sem cairmos no reducionismo ou em um simples conjunto de regras para que os docentes sigam. Para isso é preciso, entre outras coisas, que os próprios docentes reconheçam seus saberes como pertinentes à pesquisa sobre o ensino (DEL-BEN, 2003, p. 30; GAUTHIER, 1998, p. 35; TARDIF, 2012, p. 42).

Tardif apresenta os saberes como se estivessem distribuídos em uma “caixa de ferramentas” (TARDIF, 2012, p. 65). No entanto, todas essas ferramentas deveriam estar disponíveis para a transmissão<sup>2</sup> do conhecimento. Logo, Tardif (2012, p. 41) define o saber

---

<sup>2</sup> É preciso destacar que os princípios da pedagogia contemporânea apontam que no ensino não se deve apenas “transmitir” (processo tão criticado por Paulo Freire). Contudo, penso que ao que Tardif se refere é a habilidade

docente como o procedimento pedagógico para a transmissão do conhecimento. Também afirma que “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2012, p. 11). E com relação aos professores, esse saber “[...] não pode ser separado de outras dimensões do ensino [...]” (ibidem, p. 10). Ou seja, ter habilidade de transmitir determinado assunto é tão importante quanto qualquer outro saber pedagógico ou do conteúdo em si. Em seus textos, o autor tem como tônica a importância do saber docente ser estudado de forma mais sistemática para que se diminua a distância entre este e os conhecimentos desenvolvidos na academia. Afirmando que apesar desses saberes serem sociais, ele alerta para que não se caia no erro de achar que o mesmo é apenas uma construção da sociedade, não levando em conta o indivíduo na estruturação desse saber (TARDIF, 2012, p. 15).

Quando o professor começa sua carreira, ele se dá conta de uma realidade onde os saberes adquiridos na sua formação não são suficientes. Com isso, ele produz uma série de outros saberes que se originam da prática diária e são validados por ela. Esses saberes são chamados de saberes experienciais (TARDIF, 2012, p. 48). Gauthier (1998, p. 32-33) denomina esse saber de “jurisprudência particular” e afirma que eles têm como problema “[...] o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. Isso é muito presente na realidade dos professores, pois quando estes começam a sua carreira e o que é planejado para as aulas não dá certo, em geral, a primeira reação que eles têm é de que o problema está neles e não em sua formação ou no ambiente escolar. No caso das aulas de música, eles podem ainda ter uma concepção de que a aula deva ser lúdica e prazerosa (no mau sentido, como algo trivial e sem critérios pedagógicos), a fim de agradar a todos. E, se isso não acontece, partindo desse raciocínio, o professor tende a se sentir culpado por sua aula não corresponder ao que ele esperava ou mesmo se sentir incompetente, aumentando a tendência de desistência da profissão (PENNA, 2002, p. 15; 2010, p. 36).

Os saberes se desenvolvem em um contexto muito dinâmico, diferente do ambiente do cientista ou do técnico de qualquer área. Esse meio social faz com que o professor desenvolva “macetes” para dar aula e crie uma “personalidade profissional” (TARDIF, 2012, p. 49). O autor complementa esse assunto afirmando que

---

não de uma “transmissão” pura, mas a capacidade de fazer com que o aluno seja estimulado a dominar conteúdo apresentado.

Esse fenômeno permite, justamente, compreender o porquê de os professores, ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho. (TARDIF, 2000 p. 16).

Além de se originarem da prática cotidiana, tais saberes também são desenvolvidos na troca de experiências nas mais variadas situações (GAUTHIER, 1998, p. 335; TARDIF, 2012, p. 52). Seria crucial o professor aprender a se colocar como uma importante fonte da produção de saber, pois o saber docente é formado por todos os demais saberes “polidos” e submetidos à prática (TARDIF, 2012, p. 54).

Muito discutida, também, a questão das fontes onde esses saberes são adquiridos. Além do fator tempo ser fundamental, esses saberes têm procedência em diversos lugares como a formação inicial, experiência profissional, cultura pessoal etc. (GAUTHIER, 1998, p. 344-345). E, por esse motivo, é difícil organizá-los e quando são colocados em prática, não se tem como saber de onde eles vêm. O autor chama esse fenômeno de “sincretismo” (TARDIF, 2012, p. 64).

Pelo fato do docente ter como seu objeto de trabalho o ser humano, que por sua vez, tem como características ser extremamente difícil de ser objetivado, ser impreciso e contraditório (GAUTHIER, 1998, p.375), isso faz com que o professor faça uso do que Tardif (2012, p. 137-140) chama de “tecnologias de interação”, que são a coerção, a autoridade e a persuasão. Por exemplo, quando é necessário administrar a sala para se ter disciplina, quando é preciso convencer um aluno a colaborar com a aula etc. Isto é, através da relação humana, o professor “[...] transpõe para sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2012, p. 145). E mesmo com toda a mudança pela qual a educação está passando, esse meio de gerir os alunos permanece (GAUTHIER, 1998, p. 295; TARDIF, 2013a, p. 175). Gauthier (1998, p. 373) também usa o termo “tecnologia interativa” para afirmar que o professor se insere em um tipo de trabalho interativo, pois busca o “[...] ‘aperfeiçoamento’, que põe ênfase na melhoria da adaptação e do bem-estar do indivíduo na sociedade [...]”. E é nesse momento que a legitimidade das técnicas e suas consequências morais são colocadas em confronto. (ibidem, p.374).

Tardif (2012, p. 235) propõe repensar as relações entre a teoria e a prática, pois o que se chama de teoria, de saber ou conhecimentos “[...] só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem”. Assim, “uma das consequências

possíveis do que acaba de ser dito é que se passe a considerar o pesquisador e o professor no mesmo pé de igualdade” (GAUTHIER, 1998, p. 121). Essa perspectiva propõe novas formas de pesquisa, que coloca os professores como colaboradores e até como copesquisadores (TARDIF, 2012, p. 238).

Tardif (2012, p. 271-272) disserta sobre a relação da formação dos professores e os saberes profissionais. Ele afirma que os cursos de formação são idealizados segundo um modelo aplicacionista e institucionalizado, através de práticas das universidades. Essas, por consequência, em grande parte, não têm sua produção de conhecimento voltada para a prática docente. Assim, quando o professor se forma e começa sua carreira, ele constata que os conhecimentos universitários não se aplicam à sua ação cotidiana. Isso se deve, basicamente, ao fato da lógica aplicacionista, por ter suas disciplinas fragmentadas, ter questões regidas pelo conhecimento e não pela ação, não se volta para o estudo das realidades do trabalho do professor (TARDIF, 2012, p. 271-272). Segundo alguns autores, isso ocorre por se tratar os licenciandos de uma forma que não leva em consideração suas representações anteriores a respeito do ensino (ARROYO, 2000, p. 34; ALMEIDA; LUORO, 2016, p. 71; TARDIF, 2012, p. 273). Com relação a isso, existem várias possibilidades de pesquisa nesse campo que podem resultar em tarefas concretas para os professores. É importante que se criem dispositivos de formação na universidade que sejam pertinentes e úteis para eles (TARDIF, 2012, p. 274), que se caminhe para uma formação menos fragmentada na universidade e, por fim, que exista a iniciativa por parte dos professores universitários, no sentido da realização de pesquisas que tenham como objetivo fazer uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas (TARDIF, 2012, p. 276).

Um dos maiores desafios da profissão é ter que ensinar para quem não quer aprender (GAUTHIER, 1998, p. 388; TARDIF; LESSARD, 2013, p. 68). Esse é um problema que pode ser mais comum do que se imagina nas aulas de música. E para fazer com que a educação e o ensino aconteçam, o professor deve buscar “recurso nos saberes”, pois frequentemente os alunos resistem ao mestre. Para Gauthier (1998, p. 388-389), a situação pedagógica é um jogo onde o educador tem uma missão dada pela sociedade e o aluno é obrigado a estar presente para sofrer essa influência. E nessa situação, entra a astúcia. Assim, o “arsenal dos meios” (ibidem, p. 389) assume a sua importância permeando toda a relação mestre-aluno. Para esse autor, a ausência dessa astúcia significa que, para o professor, sua matéria não é importante, ou que o outro não vale a pena. Tardif e Lessard, (2013, p. 68) afirmam que “alguns vivenciam isso como um ‘sentimento de impotência’ para ajudar os

alunos, enquanto outros veem nisso um desafio constante e positivo para sua própria ação”. Nota-se que há a necessidade de que o professor de música domine outros conhecimentos que não sejam aqueles especificamente musicais.

Duas funções principais se manifestam em sala de aula: aspectos interativos ligados à gestão de sala de aula e as tarefas que se relacionam com a transmissão do conteúdo, porém é difícil separar essas duas coisas no dia a dia (GAUTHIER, 1998, p. 276; TARDIF; LESSARD, 2013, p. 134). Hoje o aluno sabe que a escola não é o único lugar onde ele aprende e isso é válido, principalmente, na difusão dos conhecimentos musicais. O professor terá que aprender a lidar com alunos que podem possuir mais competência sobre um determinado tipo de música do que ele próprio. Tardif e Lessard (2013, p. 161) concluem esse assunto declarando que trata-se “[...] de um problema logicamente insolúvel, mas que todo professor resolve à sua maneira concretamente [...]”.

Com relação aos objetivos do trabalho docente, Tardif e Lessard (2013, p. 198) ressaltam que são genéricos, ambiciosos e difíceis de conciliar, e por isso, é exigido dos professores uma adaptação constante às circunstâncias e atualmente a escola toma responsabilidade sobre um espectro mais amplo e complexo de aprendizagens (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 200). Pelo fato do desenvolvimento do aluno não ser diretamente observável, é difícil avaliar o progresso e atingir os objetivos que se têm, pois, geralmente, o professor só cuida do aprendizado de um determinado aluno por um ou dois anos e depois ele terá contato com outros professores. Desta forma “nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno” (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 205). Em música, isso fica muito claro se pensarmos nas influências de meios de difusão, como o Youtube, por exemplo.

O autor afirma que “a organização escolar se burocratizou, os programas tornaram-se pesados, mas a classe permanece sempre um espaço de manuseio para os professores” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 209) e, nesse caso, a prática faz diferença na maneira de aplicar os programas. A experiência torna o professor mais flexível (GAUTHIER, 1998, p. 360; TARDIF; LESSARD, 2013, p. 214 -215), pois, “[...] num mesmo dia, os professores têm que levar em conta períodos maiores ou menores de receptividade, de atenção dos alunos bem como assimilação da matéria” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 217). Assim, é importante saber ajustar a matéria para que os alunos aprendam.

Tardif e Lessard (2013, p. 257) afirmam que o professor trabalha com a coletividade, porém não pode deixar a individualidade de lado. Aliado a isso, referindo-se à

questão da importância da afetividade na relação com o grupo, eles alegam “o professor experiente sabe tocar o piano das emoções do grupo” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 258). Dessa forma, o professor tem que transformar a obrigação em interesse dos alunos (GAUTHIER, 1998, p. 204).

Tem-se formado, nas últimas décadas, um movimento de profissionalização do ofício de professor (ARROYO, 2000, p. 21; GAUTHIER, 1998, p. 65; TARDIF 2012, p. 247-250). O objetivo tem sido de desenvolver e implantar características sobre como se apoiar em conhecimentos especializados adquiridos em uma formação de nível superior, conhecimentos pragmáticos, exclusividade em usar esses conhecimentos, exclusividade em avaliar o trabalho de seus pares, ter autonomia sobre seus conhecimentos, ter formação contínua e serem responsáveis por seus erros.

Ainda com relação à profissionalização do ensino, Tardif afirma que

Em última análise, a profissionalização leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos [...] o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar. (TARDIF, 2013, p. 561).

Arroyo (2000, p. 71) propõe um “alargamento da concepção da educação” no sentido de ter como norteador a “totalidade da formação humana”. “O ser humano, diferente dos animais, tem o sentimento de existência, por isso ele precisa ver sentido no que faz” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 258). Os professores precisam desenvolver condutas que sejam significativas para os alunos e não para eles mesmos. Contudo, “não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 271), pois cada professor tem uma maneira pessoal de se relacionar com outras pessoas. Por isso, “para os alunos o professor não tem função específica; ele precisa exercer o papel de ‘malabarista profissional’ na medida em que precisa assumir, alternadamente, uma diversidade de funções, às vezes contraditórias” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 279).

### **Resultados parciais das entrevistas confrontados com o conceito de saber docente**

Devido às limitações de espaço, neste texto será apresentada uma pequena amostra dos dados coletados nas entrevistas.

Pelas análises preliminares dos dados, pode-se perceber o foco em estratégias que não estão diretamente relacionadas às atividades musicais propriamente ditas. Este é um fator



a ser ressaltado porque havia uma pergunta específica a respeito de atividades musicais que eram usadas. Neste sentido, da fala dos entrevistados, emergiram estratégias ligadas à conquista do espaço, da importância do trabalho em equipe com outros professores e do bom relacionamento com a direção da escola, elementos diretamente ligados ao saber docente exposto anteriormente. Ou seja, “não basta tocar” (PENNA, 2007), outros saberes são necessários para a prática docente do professor de música.

Bowman (2009, p. 5) reitera que “sem um lastro prático, a teoria fica mais leve que o ar. A ação profissional é a ‘prática teorizada’<sup>3</sup>. [Tradução minha]. Por isso, julgo importante mapear essas práticas para que sejam trazidas novas perspectivas para a classe, uma vez que nem sempre é possível a troca de ideias entre pares. Conhecer os sentimentos e percepções de outros docentes pode ser um caminho inicial para a construção de um novo modelo e para que essa arte não se perca com a morte de quem a executa (TARDIF, 2012, p. 206).

Para preservar a identidade dos entrevistados, irei nomeá-los pelas letras iniciais dos seus nomes.

O professor M. afirma em sua entrevista que o “*professor ‘se vira’, a despeito da falta de tudo*” (M.). A questão mais citada nas entrevistas é a necessidade de levar material de casa para a escola. Esse material vai desde instrumentos musicais mídias e material escrito. Dos sete professores entrevistados, seis mencionaram esse assunto. Machado (2003, p. 111- 112) constata algo semelhante em sua pesquisa e complementa:

Outros 8,33% dos docentes acreditam que os professores de música necessitam investir nos seus trabalhos, comprando os materiais de que precisam com seus próprios salários. Esses docentes entendem que, se as instituições não possuem recursos financeiros ou não querem investir nas atividades musicais realizadas, os professores necessitam fazê-lo. (MACHADO, 2003, p. 111-112).

Aliado a isso, um tema abordado por quase a totalidade dos professores (seis dos sete) foi o uso de instrumentos de percussão em suas práticas cotidianas. (S. C.) conta que construiu parte desses instrumentos com os alunos e “[...] *que isso foi o primeiro grande salto que deu na minha aula sabe? De perceber que dava para fazer muitos arranjos rítmicos com o custo relativamente baixo*” (S. C.). Essa fala também exemplifica uma prática comum entre os professores que é a compra de material com dinheiro próprio.

---

<sup>3</sup> “Without practical ballast, theory becomes lighter than air. Professional action is ‘theorized’ practice.” (BOWMAN, 2009, p. 5).

Outro ponto recorrente nas entrevistas foi a importância da negociação. Essa aplicação se dá em duas esferas. Uma é a negociação com os alunos, com a intenção de escolher o repertório para trabalhar nas aulas e para ter colaboração dos alunos nas atividades propostas pelo professor. Outra, é a negociação com os professores e a escola para que o professor possa desenvolver sua aula da melhor forma possível.

Sobre o primeiro caso, pode-se perceber o conceito de competência que Perrenoud (2000) chama de “participar da criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta”. O professor M.P. exemplifica: “*Olha, se a gente tiver uma aula bacana na meia hora final a gente faz uma oficina de percussão e tal*” (M. P.) mostrando que “nesse caso a negociação com o aluno é o melhor caminho, porém sem a ingenuidade de que isso é uma fórmula mágica” (PERRENOUD, 2000, p. 150).

Com relação ao segundo caso de negociação, Tardif (2012, p. 166) afirma que esta se dá como uma interação e se adapta de acordo com os objetivos que se quer alcançar. Os entrevistados relataram que negociam seus horários na escola (M.P; S) e a questão do alto volume dos instrumentos em suas aulas práticas (S.C.).

Sobre as aulas práticas, os entrevistados foram unânimes em afirmar a importância dessa questão, porém os professores (M.; A; M. P.) afirmam que suas aulas são divididas em uma parte prática e uma “não prática” como por exemplo apreciação, história da música e “[...] *um estofozinho teórico* [...]” (A.).

Os professores (D e S. C.) alegam que suas aulas são, em sua maioria, práticas. Segundo (D.) “*aula de música é para você fazer música, né?*”. S. C. quando tratou desse assunto disse que “[...] *hoje em dia, o que tem dado muito certo, eu tenho feito assim, 95% das aulas totalmente práticas*” (S.C.)

Por outro lado, esses dois professores quando contaram sobre o início de suas carreiras, afirmaram que recorriam às aulas teóricas para poderem acalmar os alunos. Isso é o que Tardif (2012, p. 167) chama de “atividades tradicionais” e foram apontadas como um meio para lidar com a falta de experiência, mas também com a carência de recursos encontrado nas escolas onde trabalham, como a ausência de instrumentos musicais ou de ambiente adequado para as aulas de música.

### **Considerações Finais**

Conhecer os saberes docentes tendo como objeto de estudo a prática dos professores em sala de aula de música é algo que pode contribuir para reflexões no campo da formação docente. Além disso, reconhecer a pertinência desses saberes nas aulas de música e

traçar paralelos entre estes e as práticas dos educadores musicais é reconhecer o professor como fonte de produção de conhecimento. Essa visão permite uma maior aproximação entre a produção prática e a pesquisa, algo que pode ajudar a fortalecer no professor a certeza de aquilo que ele faz, às vezes intuitivamente, é algo que pode ser detectado, estudado e, mais importante, difundido para outros educadores.

## Referências

ABREU, Washington Nogueira de. Concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música na formação básica da rede pública municipal da cidade do Natal/RN. 2015. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20355>. Acesso em: 17 jul. 2017

ALMEDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. *Revista da ABEM*. Londrina, v.24, n.37, 6 7-8, jul.dez. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articled/view/630>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

ALTET, Marguerite. As competencias do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: LÉOPOLD, P. et al. (orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ªed. Porto alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

BATALHA, Cecília Silvano. Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. 2017. São Luís. *Anais...* Maranhão: UFMA, 2017. p. 1-17.

BOWMAN, W. (2009) “Professional Knowledge: Imagining the Obvious as if it Weren’t.” *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8/1: 1-11. [http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman8\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman8_1.pdf)

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/2462> Acesso em: 31jul. 2017.

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. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articled/view/344>>. Acesso em: 31 Jul. 2017. 17 jul. 2017.

DEL-BEN, Luciana Marta. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12, n. 18/19, p. 65, 2001. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8537/4956> Acesso em: 31 Jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/412>. Acesso em: 20 Dec. 2017.

FIGUEREDO, Sérgio; SOARES, José. O professor de música ‘ideal’: um recorte de pesquisa sobre a formação do professor de música no Brasil. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis. *Anais...* p. 1740-1746. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013\\_p.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf)

GAUTHIER, C., et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*; trad. Francisco Pereira. Ed. UNIJUÍ, 1998. 457 p.

MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/2453> Acesso em: 31 jul. 2017.

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, n.11, p. 37-45, set. 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/345>. Acesso em: 31 Jul. 2017.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. *PIBID MÚSICA-UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20351> Acesso em: 29 jul. 2017.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p.7-19, set. 2002. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427> Acesso em: 29 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291> Acesso em: 29 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/212>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Cláudia Schilling. 2ª edição, Porto Alegre, Artmed, 2001. Obra originalmente publicada sob o título *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à sua formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 05-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_13.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf)

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 13ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://ref.scielo.org/jnnmbz>

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8ª edição. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis. Vozes, 2013.