

Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical

Liane Hentschke

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
liane.hentschke@portoweb.com.br

Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo

Universidade de Brasília (UnB)
criscarvalho@abordo.com.br

Rosane Cardoso de Araújo

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
rosanecardoso@ufpr.br

Resumo: O presente artigo apresenta um tema discutido na formação de professores: os saberes que definem a profissão de professor. Tal temática tem sido abordada, especialmente, por pesquisadores da área da educação e, recentemente, por profissionais da educação musical, os quais têm buscado nos estudos sobre saberes docentes os referenciais teóricos para muitas pesquisas. Neste artigo, buscamos situar as discussões teóricas sobre os saberes docentes na formação de professores, abordando as características e tipologias desenvolvidas por Shulman (1987), Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999). Em seguida, apresentamos pesquisas em educação musical que, de forma direta ou indireta, se relacionam com a perspectiva teórica dos saberes docentes do professor de música. As investigações emergentes na área pedagógico-musical demonstram a abrangência e relevância do tema para o debate sobre a profissionalização do professor de música.

Palavras-chaves: saberes docentes, formação de professores de música, profissionalização

Abstract: This paper presents a well discussed subject within teacher education: the teaching knowledge base that defines the teaching profession. This subject has been approached and developed especially by researches in the education discipline and recently by music educators who have used these studies as a theoretical framework to ground their research. In this chapter we will discuss the theoretical contributions of Shulman (1987), Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) and Pimenta (1999). In a sequence we will present some researches in music education that in a direct or indirect form are related with the knowledge base for teaching. The new researches in music education demonstrates the branches and the relevance of these studies for the professionalization of the music teacher.

Keywords: teacher knowledge base, music teacher education, teacher's professionalization

Introdução

Os saberes docentes, nos últimos 20 anos, têm se estruturado como campo de pesquisa na formação de professores. Esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente. Esses estudos foram impulsionados a partir do debate sobre a desqualificação profissional dos docentes; o distanciamento entre os saberes dos pesquisadores e os saberes dos professores; e a valorização dos saberes gerados no trabalho docente pelos professores. O interesse pela temática se intensifica por meio de debates internacionais sobre a configuração do trabalho docente, qualificação profissional do professor e a implantação de políticas de desenvolvimento profissional docente. Nesse cenário, os relatórios sobre o ensino desenvolvidos por pesquisadores norte-americanos influenciaram e direcionaram as reformas político-formativas em vários países na década de 1990. Os relatos *Tomorrow's Teachers*, do Holmes Group, e *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, do Carnegie Task Force, divulgados em 1986, relacionam os problemas educacionais do país com a má qualificação dos docentes, e apresentam proposições para reformar a formação de professores (Borges, 2001; Gauthier et al., 1998; Shulman, 1987; Tardif, 2002). O texto do Holmes Group, por exemplo, defende “melhorar a formação dos futuros professores e profissionalizar muito mais o magistério” (Gauthier et al., 1998, p. 58).

Nesse contexto de “profissionalização do ofício de professor”, os saberes docentes que fundamentam e caracterizam a docência – *knowledge base for teaching* – tornam-se foco de pesquisa, com o objetivo de se caracterizar um corpo de saberes inerentes à profissão de professor, considerada até então uma semiprofissão (Gauthier et al., 1998; Gimeno Sacristán, 1995). Assim, da mesma forma que os advogados, os médicos, os arquitetos (entre outros profissionais) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores devem explicitar os saberes necessários para a constituição de seu ofício. Os saberes docentes, portanto, configuram um debate histórico, epistemológico e político sobre a profissionalização¹ docente. Essa profissionalização, segundo Gauthier et al. (1998, p. 60), implica a constituição de um

repertório de conhecimentos específicos para o ensino, que deverão ser socializados profissionalmente, ou seja, “levará os educadores que partilham o mesmo conjunto de experiências e saberes a formar uma comunidade de pensamento”.

As pesquisas desenvolvidas na perspectiva de profissionalização do ofício de professor direcionam o olhar dos pesquisadores para os contextos educacionais (*locus* efetivo da prática docente), os atores envolvidos no processo educacional e os professores como profissionais que mobilizam, articulam e produzem saberes. Nesse sentido, as investigações propõem um diálogo com os professores em serviço e em formação, com a finalidade de compreender e identificar os saberes profissionais, para legitimar a profissão de professor e contribuir na formação de novos profissionais.

Neste texto, portanto, pretendemos situar as discussões teóricas sobre os saberes docentes na formação de professores, destacando as abordagens desenvolvidas por Shulman (1987), Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999). Em seguida, apresentamos pesquisas em educação musical que, de forma direta ou indireta, se relacionam com essa linha teórico-investigativa. Nosso intuito é apontar perspectivas temáticas para a pesquisa em educação musical que possam contribuir para a caracterização dos saberes docentes do professor de música. As investigações emergentes na área pedagógico-musical demonstram a abrangência e relevância do tema para o debate sobre a profissionalização do ofício de professor de música.

Os saberes docentes como referencial teórico: conceituação e caracterização

Na formação de professores, os estudos sobre os saberes docentes têm se desenvolvido, principalmente, a partir da década de 1980. No Brasil, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), essa abordagem teórico-investigativa começa a ser conhecida a partir de 1990, quando são difundidos novos discursos visando à profissionalização do professor e à implantação de programas de formação de professores.

Gauthier et al. (1998, p. 333) afirmam que o interesse em conhecer “o que os professores sabem para ensinar” não é tema recente nas pesquisas sobre formação de professores, e remonta ao

¹ O termo “profissionalização docente”, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 50), é entendido como “o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”.

século XIX; os autores, com base em uma metanálise das sínteses de pesquisas norte-americanas² sobre o ensino, os professores e seus saberes, apontam uma diversidade de abordagens teóricas e metodológicas que “de maneira explícita ou somente nas entrelinhas, [...] tratam de perto ou de longe da questão do saber dos professores”.³ Nessa sistematização se destacam, entre outros, os estudos sobre: as competências do professor; o professor especialista; o pensamento dos professores; o professor prático reflexivo; a profissionalização docente; e o repertório de conhecimentos do ensino. Portanto, de forma convergente ou não, essas linhas investigativas buscam responder a questão “o que o professor deve saber, ou sabe para ensinar”.

No âmbito dos saberes docentes, o termo “saber” está relacionado a uma forma de racionalidade de natureza argumentativa e social, ou seja, a noção de saber é entendida com relação “aos discursos e às ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificação racional” (Gauthier et al., 1998, p. 336). Nesse sentido, o saber é racional sem ser científico, é um saber “prático implicado na ação” e caracterizado por uma dimensão pessoal e social cuja mobilização se dá no contexto do trabalho docente. A partir dessa concepção de saber, Gauthier et al. consideram pertinente e relevante a determinação de um reservatório de conhecimentos para o ensino, na medida em que os professores são reconhecidos como sujeitos capazes de “racionalizar sua própria prática”, justificando seus discursos e ações.

Nesse sentido, o reservatório de conhecimentos⁴ dos professores corresponde a um conjunto de

saberes relacionados especificamente com o ofício de ensinar, que envolvem: a formação universitária específica; a socialização profissional a partir de uma prática docente; o contexto específico de trabalho – a escola; a ação pedagógica e uma tradição de ensino como pano de fundo (Gauthier et al., 1998, p. 344). Assim, os saberes docentes, como perspectiva teórico-investigativa para a profissionalização do professor, são definidos como uma diversidade de conhecimentos, competências e habilidades que caracterizam e devem ser inerentes ao profissional professor (Gauthier et al., 1998; Shulman, 1986, 1987;⁵ Tardif, 2002). Considerando que toda profissão necessita de um corpo de saberes que a caracterize, identificar a natureza dos saberes docentes e o seu “repertório de conhecimentos” é relevante para a valorização epistemológica, social e política da profissão de professor. A seguir, destacamos como os estudos sobre os saberes docentes estão sendo abordados por pesquisadores norte-americanos – Lee Shulman, Clemon Gauthier e Maurice Tardif – e pela brasileira Selma Pimenta.

Lee Shulman (1986, 1987) se destaca como um dos precursores da pesquisa sobre os saberes docentes (*knowledge base*). Seus estudos estão relacionados com os processos cognitivos de aprendizagem docente e com o desenvolvimento de políticas de formação e avaliação de professores. Nesse sentido, o autor pretende identificar que saberes são inerentes à profissão docente; quais são suas características; quais são suas fontes sociais; e como se processa na mente dos professores a relação entre conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico. Seus estudos questionam as pesquisas educacionais norte-americanas centradas, principal-

² Gauthier et al. (1998) classificam as pesquisas norte-americanas na área de formação de professores em três grandes paradigmas de investigação: *processo-produto*, *cognitivismo* e *interacionismo-subjetivista*. Esses paradigmas apresentam metodologias diferenciadas de investigação e resultados distintos quanto à análise do fenômeno estudado. As pesquisas *processo-produto* têm uma perspectiva de observação comportamental que associa o processo de ensino do professor com o produto de aprendizagem dos alunos. Seus resultados se baseiam, principalmente, em dados quantitativos. As pesquisas *cognitivist* abrangem um leque de temáticas fundamentadas na psicologia cognitivista e nos processos mentais de ensino e aprendizagem (do professor e do aluno). O *interacionismo-subjetivista* aglutina diferentes paradigmas teórico-investigativos, como a fenomenologia, a etnometodologia, o interacionismo simbólico e a etnografia. Essas abordagens teóricas adotam metodologias de pesquisa qualitativa, onde a subjetividades do indivíduo e as interações sociais são objeto de investigação.

³ É importante destacar que cada uma das linhas teórico-investigativas citadas se dividem em várias temáticas de pesquisa e têm se aperfeiçoado e desenvolvido ao longo do tempo. Elas não são fechadas em si mesmas e apresentam resultados que se complementam e que aprofundam a discussão sobre a formação de professores. Para aprofundar o tema, consultar literatura específica.

⁴ Gauthier et al. (1998) adotam o termo “reservatório de conhecimentos” para especificar os saberes docentes em um sentido amplo, correspondente ao conceito anglo-saxônico de *knowledge base for teaching*. O termo “repertório de conhecimentos”, também cunhado pelos autores, é menos abrangente e é empregado para designar os saberes dos professores restritos à ação pedagógica, ou seja, saberes que “remetem diretamente aos resultados das pesquisas sobre o gerenciamento da classe e o gerenciamento do conteúdo” (Gauthier et al., p. 18). Os autores afirmam que “o *repertório de conhecimentos* representa um subconjunto do *reservatório geral de conhecimentos* do professor e tem origem nas pesquisas realizadas nas salas de aula” (Gauthier et al., 1998, p. 18, grifo nosso).

⁵ Segundo Shulman (1987, p. 4), os defensores da profissionalização docente acreditam existir uma base de conhecimentos para o ensino (*knowledge base*) que corresponde a um conjunto codificado ou codificável de conhecimento, habilidade, compreensão, e tecnologia, de ética e disposição, e de responsabilidade coletiva, como também um meio de representá-lo e comunicá-lo.

mente, na conduta e atitudes do professor, e defendem a integração entre o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico, o que ele denominou de conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986). Segundo Borges (2001, p. 66), o trabalho de Shulman destaca a “compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre estes conteúdos e o ensino”. Essa compreensão do conteúdo a ser ensinado, as metáforas e analogias utilizadas pelo professor para compreender e transmitir o conteúdo para os alunos é foco de interesse de Shulman como análise de eficiência docente.

A partir de suas pesquisas, o autor desenvolve sua teoria sobre os saberes docentes (*knowledge base*) que contempla as seguintes tipologias e características: 1) três tipos principais de saberes centrados no conteúdo: conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico geral e conhecimento curricular (o pesquisador observa que outros conhecimentos estão integrados a esses três conhecimentos básicos, como o conhecimento sobre os alunos, sobre fins e objetivos da educação e sobre o contexto educacional); 2) a ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo, que representa um amálgama de conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico; 3) três formas de representação desses saberes:⁶ conhecimento proposicional, conhecimento de caso e conhecimento estratégico; e 4) o processo de razão e ação pedagógica, que englobam as seguintes fases cíclicas: compreensão, transformação (preparação, representação, seleção e adaptação), instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. O trabalho de Shulman é criticado por enfatizar a relação do professor com o conhecimento da matéria a ser ensinada, numa perspectiva tradicionalista, não considerando outras instâncias e variáveis inerentes à prática docente, como o contexto político e social da educação (Gauthier et al., 1998; Zeichner, 1993).

O trabalho do canadense Clemont Gauthier e de seus colaboradores (Gauthier et al., 1998), por sua vez, propõe a sistematização do repertório de

conhecimentos do professor com fins a elaborar uma nova teoria da pedagogia, como sugere o título do seu livro publicado no Brasil: *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente*. A argumentação teórica dos autores defende a existência de um repertório de conhecimentos dos professores, construído no trabalho docente e nas interações sociais, caracterizando um saber que é social, plural e fundamentado numa razão prática. Nesse sentido, Gauthier et al. defendem os professores como produtores de conhecimento e como sujeitos capazes de argumentar e racionalizar a sua ação pedagógica. Os pesquisadores afirmam que os professores devem desenvolver uma racionalidade prática que é deliberativa e direcionada para a ação docente.

Nessa linha argumentativa, Gauthier et al. enfatizam o saber da ação pedagógica,⁷ que se manifesta a partir da reflexão sobre a prática docente e de sua socialização, ou seja, “é o saber da experiência do professor a partir do momento que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula”⁸ (Gauthier et al., 1998, p. 33). Gauthier et al. (1998, p. 34) consideram o saber da ação pedagógica essencial para a profissionalização do ensino: “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”. Esse saber estrutura o que os autores denominam de repertório de conhecimento do professor.

O pesquisador Maurice Tardif (2002) trabalha na mesma linha investigativa de Gauthier et al. (1998), e defende o estudo da natureza dos saberes docentes como fundamento de uma epistemologia da prática dos professores. Nessa perspectiva, concordando com Gauthier et al. (1998), o autor considera que os saberes dos professores apresentam determinadas características que englobam o trabalho docente e suas interações sociais. Assim, os saberes dos professores se configuram num corpo de conheci-

⁶ Shulman (1986) entende que as três grandes categorias de saberes docentes (matéria, pedagógico e curricular) estão organizadas e estruturadas nessas três formas de conhecimento: conhecimento proposicional, que corresponde aos princípios, normas e valores que orientam as práticas docentes; conhecimento de caso, fruto de um estudo, de uma compreensão, de uma explicação e de uma interpretação de um caso prático; e o conhecimento estratégico, que se manifesta nas situações de conflito entre princípios ou entre casos práticos, e que exige do professor um julgamento e uma ação deliberativa.

⁷ Gauthier et al. (1998) reconhecem a seguinte tipologia de saberes: disciplinar, curricular, das ciências da educação; da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica. Esses saberes compreendem o reservatório de conhecimentos do professor, ou *knowledge base*.

⁸ Para Gauthier et al. (1998), as pesquisas em sala de aula estão relacionadas com a própria reflexão sobre a prática docente, numa perspectiva de racionalização da mesma. Os autores defendem o desenvolvimento da investigação, da argumentação e da justificação da ação docente. Contudo, é importante que essas pesquisas sejam comunicadas e divulgadas no meio educacional e acadêmico. Nesse sentido, os saberes da experiência devem ser analisados criticamente e transformados em saberes da ação pedagógica compartilhados socialmente (Gauthier et al., 1998, p. 332-349).

mentos, competências e habilidades que, apesar de específico a cada professor, se mostra relacional e dialógico com a sociedade. Seu argumento está centrado na idéia de que o saber é social, plural, temporal e contextual. Isso porque: 1) é partilhado coletivamente; 2) é subordinado e pertencente a um sistema; 3) seus “objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais”; 4) é vinculado a um processo histórico cultural; e 5) é adquirido no contexto de uma “socialização profissional” (Tardif, 2002). Nas palavras do autor o saber dos professores não é de “foro íntimo”

[...], mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade. (Tardif, 2002, p. 15).

Em sua tipologia dos saberes docentes, Tardif (2002) aponta quatro categorias básicas: os saberes disciplinares; os saberes da formação profissional (pedagógicos e das ciências da educação); os saberes curriculares; e os saberes experienciais. O autor enfatiza que sua classificação está baseada na origem social dos saberes e na sua integração no magistério, onde a experiência cotidiana tem papel primordial na mobilização desses saberes.

Os saberes experienciais ou práticos, contudo, são analisados e compreendidos pelo autor como os saberes produzidos pelos professores com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Tardif (2002) afirma que esses saberes “se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁹ e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Não estão sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (Tardif, 2002, p. 49).

Em sua dinâmica cotidiana, os saberes experienciais agem sob situações concretas e inusitadas do dia-a-dia, que não são passíveis de soluções acabadas, mas exigem improvisação e habilidade pessoal. Contudo, esses saberes são também com-

partilhados na relação com outras pessoas. Nessa perspectiva, os saberes experienciais têm como objeto de interação: os seus pares e demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas a que está submetida sua prática; a instituição como meio organizador e composto por funções diversificadas (Tardif, 2002, p. 50).

No Brasil, os estudos sobre os saberes docentes começaram a ser desenvolvidos após a publicação de artigo de Tardif, Lessard e Lahaye em 1991.¹⁰ Dentre as publicações nacionais, os estudos de Selma Pimenta (1999) são referência e analisam o papel da pedagogia e da didática para a formação de professores. Na opinião da pesquisadora, a pedagogia, enquanto conhecimento *da e para* a prática profissional, deve dotar o professor de uma análise reflexiva sobre sua ação docente. Nesse sentido, Pimenta (1999) enfatiza os saberes pedagógicos na formação dos professores, afirmando que para se viabilizar a transformação da prática docente é importante ampliar a consciência dos professores sobre sua própria prática. Baseada nesses princípios, Pimenta (1999) considera como saberes da docência: os saberes da experiência (como aluno e como professor), os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos, ênfase de seus estudos, são os saberes relacionados com a didática e com o saber ensinar. Eles englobam a reflexão sobre a ação, num diálogo teórico-prático para conscientização da prática docente e produção de conhecimento. A prática docente é vista, pela autora, como lugar de excelência para se desenvolver o conhecimento pedagógico, pois lá encontramos elementos importantes, como

[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente. (Pimenta, 1999, p. 27).

Assim, Pimenta (1999) reafirma a relevância da dimensão crítico-reflexiva e de pesquisa da prática docente, destacando a importância de sua articulação com a teoria, para que o professor possa ser autor e ator de sua profissionalidade.

Ao analisar as concepções teóricas sobre os saberes docentes desenvolvidas por Shulman (1987),

⁹ *Habitus*, conceito utilizado por Bourdieu que se refere “a esquemas interiorizados que organizam as experiências sociais e permite gerá-las” (Tardif, 2002, p. 71).

¹⁰ Desde então, artigos teóricos e relatos de pesquisas vêm sendo publicados na área da educação em anais de congressos (Anped e Endipe) e periódicos nacionais, como o dossiê *Os Saberes Docentes e sua Formação*, da revista *Educação & Sociedade*.

Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999), podemos observar que essas concepções convergem para um aspecto comum: a valorização dos saberes relacionados com a ação docente propriamente dita, ou seja, a ação pedagógica que é vivenciada no cotidiano educacional. Esses saberes, sistematizados pelos autores, caracterizam o ato de ensinar e se configuram como um saber plural, “sincrético”, contextual e temporal, onde teoria e prática, conteúdo e didática se integram. Não é possível isolá-los na ação docente, pois estão amalgamados na prática do professor.

Essa breve síntese não esgota a complexidade dos elementos envolvidos na prática docente, mas apresenta o campo teórico-investigativo dos saberes docentes, que consideramos referência teórica significativa para a caracterização da profissão de professor de música.

A pesquisa em educação musical sob a perspectiva teórica dos saberes docentes

Parafraseando Gauthier et al. (1998), podemos afirmar que, também, na educação musical, a temática dos saberes docentes tem sido abordada direta ou indiretamente em diferentes pesquisas. No primeiro caso, de forma direta, o tema tem sido estudado em trabalhos que adotam o referencial teórico dos saberes docentes para discutir a natureza e características do conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que são mobilizados pelo professor de música em seu trabalho docente. De forma indireta, a temática aparece em pesquisas sob outros enfoques teóricos, como: o pensamento do professor; o professor como prático-reflexivo; as competências docentes; o conhecimento prático dos professores; a identidade profissional dos professores de música; e outras investigações relacionadas com a formação inicial e continuada de professores de música. Esses estudos retratam a diversidade de pesquisas na área e apresentam tendências teóricas que visam conhecer e qualificar a formação e atuação do professor de música.

Portanto, investigar a natureza dos saberes docentes e a forma como eles se manifestam nas áreas específicas do conhecimento humano é questão central para a profissionalização docente. Nesse sentido, o estudo sobre os saberes aborda elementos significativos para a compreensão da profissão de professor de música, pois considera as vári-

as dimensões do seu trabalho docente, como: 1) a diversidade de contextos músico-educacionais; 2) as suas especificidades músico-pedagógicas; 3) as interações sociais entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem musical; 4) a socialização profissional; 5) as implicações epistemológicas, sociais e políticas para a educação musical como área de conhecimento. Nessa direção, apresentamos alguns trabalhos em educação musical que têm investigado, de alguma forma, essa temática em âmbito internacional e nacional.

Na literatura internacional, Liora Bresler (1993, 1994/95), analisando as transformações temáticas e metodológicas ocorridas na pesquisa educacional norte-americana nas décadas de 1980 e 1990, procura identificar as influências dessas mudanças na pesquisa em educação musical. Ela destaca a utilização de uma visão “interna”¹¹ do conhecimento dos professores em oposição à abordagem “externa” utilizada nas pesquisas experimentais. Em sua análise, a autora enfatiza que a pesquisa sobre os saberes docentes, em educação musical, apresenta novas abordagens metodológicas, sendo influenciada pela pesquisa qualitativa. Ela considera que a pesquisa sobre o conhecimento dos professores é contextual e interativa, envolvendo o cenário do trabalho docente (sala de aula, escola, política educacional) e as interações sociais inerentes a esse contexto (professores, alunos, administradores e pais). Nesse sentido, as pesquisas apresentadas pela autora adotam metodologias distintas, como *surveys*, estudos de caso, pesquisa ação, entre outras. As temáticas abordadas, por sua vez, relacionam os saberes docentes dos professores de música com o seu pensamento prático reflexivo, a eficiência docente e o desenvolvimento profissional.

Os trabalhos de Lennon (1997), Raiber (2001) e Stegman (1996), por exemplo, têm em comum a análise da prática reflexiva do professor sobre suas atividades músico-pedagógicas, enfocando, respectivamente, as práticas docentes de: professores de piano, professores de instrumento e professores de canto coral. Esses estudos, a partir de diferentes metodologias de pesquisa, apresentam resultados que apontam para: a importância do conhecimento tácito do professor, o reconhecimento da atitude reflexiva e da experiência como elemento prognóstico da eficácia do ensino, e a constatação de que as imagens dos professores, traduzidas por meio de

¹¹ Liora Bresler (1993, 1994/95) destaca a contribuição da pesquisa qualitativa na valorização do conhecimento dos professores sobre sua prática docente, privilegiando uma referência interna do sujeito envolvido no processo (postura *êmica*), em oposição aos estudos experimentais que privilegiavam a perspectiva do especialista, numa atitude de análise dos comportamentos e atitudes observáveis (postura *ética*).

suas percepções, seus pensamentos interativos, suas reflexões e sua ação na prática, guiavam e estruturavam suas interações com os alunos na sala de aula.

De forma semelhante, os trabalhos de Coleman (1999), Broyles (1997), Schmidt (1994, 1998), Snyder (1996) e Drafall (1991) (apud Rideout; Feldman, 2002) também enfatizam a importância da reflexão sobre a prática docente. Esses estudos tomam como referência o estágio curricular supervisionado na formação do professor de música e destacam o desenvolvimento da prática docente dos licenciandos, considerando as percepções dos estagiários sobre ser professor, sobre o conteúdo da matéria a ser ensinado e sobre as interações sociais na sala de aula.

As pesquisas internacionais citadas apresentam a necessidade de se considerar, na formação docente e na prática pedagógico-musical, um exercício analítico e crítico que proporcione o desenvolvimento profissional do trabalho docente. Nesse sentido, observamos que a ênfase em investigações que destaquem os processos de aquisição dos saberes, especialmente os saberes da experiência, e a sua análise crítico-reflexiva podem trazer significativa contribuição para o reconhecimento dos processos de construção profissional dos professores de música.

No Brasil, os temas investigados nas pesquisas em educação musical têm, também, apresentado diferentes abordagens metodológicas e temáticas que apresentam uma relação, direta ou indireta, com o referencial teórico dos saberes docentes. O trabalho de Requião (2002a, 2002b), especificamente, procurou identificar os saberes e competências desenvolvidas pelos professores de música das escolas alternativas do Rio de Janeiro: os músico-professores. Os resultados da investigação apontam para: 1) a valorização dos saberes práticos ou experienciais (Tardif, 2002), relacionados com “a ‘especialidade’ do músico-professor e fruto de sua atividade artístico-musical” (Requião, 2002b, p. 430); 2) a necessidade de sistematização de saberes que integrem o conhecimento musical e o cotidiano profissional do estudante de música; e 3) a ausência de articulação dos saberes das IES de música com os saberes do cotidiano profissional do músico. Portanto, para a autora, os saberes desenvolvidos pelos docentes das escolas alternativas são saberes profissionais específicos, que vêm a atender às necessidades de profissionalização do músico popular e estão diretamente relacionados com o “saber-fazer” do músico-professor.

Os saberes docentes dos professores de piano, por sua vez, foi investigado por Araújo (2005),

que propôs o reconhecimento dos saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano ao longo do desenvolvimento da carreira profissional. Sua proposta foi executada por meio de um estudo multicase, orientado por um estudo de desenvolvimento de corte transversal, no qual participaram três professoras de piano em diferentes etapas da carreira. Nesse estudo, o reconhecimento dos saberes teve como principal elemento norteador a dimensão temporal no processo de aquisição e formatação dos mesmos. A discussão sobre os saberes docentes dos professores de piano considerou a seguinte tipologia: saberes disciplinares – oriundos da formação inicial e emergente; saberes curriculares; saberes da função educativa; e saberes experienciais. Em suas análises, a autora apontou para o papel fundamental que a temporalidade desempenha no processo de consolidação do repertório de saberes, destacando, especialmente, a função dos saberes experienciais nesse processo.

Na educação básica e em escolas de música, Bellochio (2003) pretende identificar, no depoimento de professores de música, quais são os saberes docentes considerados importantes no exercício de suas práticas profissionais. Para Bellochio (2003), o relato de indivíduos que estão atuando favorece, particularmente, o reconhecimento dos conhecimentos práticos, que por sua vez são alicerçados em argumentos que justificam as suas tomadas de decisões, caracterizando uma racionalização prática da docência (Gauthier et al., 1998). A pesquisa, que vem sendo realizada na cidade de Santa Maria (RS) com professores de música licenciados ou não, tem como um dos objetivos compreender as relações efetuadas pelo educador entre o conhecimento musical e o conhecimento pedagógico, bem como a articulação dos mesmos na sua prática profissional. Os resultados preliminares apontam para a predominância dos saberes experienciais, especialmente no caso dos professores que não tiveram uma formação pedagógico-musical.

Outro foco de pesquisa investiga a formação inicial de professores de música, e busca compreender a relação entre a formação e a prática docente dos licenciandos, bem como os problemas e dilemas frequentemente vivenciados em seu processo formativo. Cereser (2003) discute, sob a ótica dos licenciandos de música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor de música. A pesquisa ouviu alunos formandos de três universidades federais do Rio Grande do Sul, e observou que a formação dos alunos reflete as perspectivas acadêmica, técnica e prática com enfoque tradicional, segundo

categorização de Pérez-Gómez. Essas categorias formativas valorizam os conhecimentos teóricos a serem reproduzidos na prática docente e favorecem o distanciamento entre a formação e a realidade pedagógico-musical. A pesquisa aponta, pois, para a formação docente que privilegie a reflexão sobre ação pedagógica e a articulação entre os saberes vivenciados e adquiridos pelos alunos em formação.

A pesquisa desenvolvida por Mateiro (2003a, 2003b), por sua vez, investiga como se articulam as condições curriculares, organizativas e pessoais no estágio curricular supervisionado (*practicum*), a partir do relato de três estagiárias do curso de Licenciatura em Música no Estado de Santa Catarina. As estagiárias relatam dificuldades em articular os conhecimentos pedagógicos, curriculares e disciplinares, adquiridos no curso de formação de professores, com as situações de ensino e aprendizagem experienciadas em suas práticas docentes. Tais dificuldades, para a pesquisadora, seriam de ordem didático-pedagógica, e estão relacionadas com o desenvolvimento dos saberes da ação pedagógica na articulação entre teoria e prática. Em sua análise, Mateiro (2003a, 2003b) defende a formação pedagógica articulada com práticas docentes contextualizadas; a integração teoria e prática; a reflexão sobre a ação pedagógica; o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo; e a realização de projetos de pesquisa relacionados, especificamente, com a prática docente dos licenciandos.

Os estudos apresentados demonstram a natureza plural, sincrética, temporal, pessoal e social dos saberes docentes, e representam uma nova perspectiva teórico-investigativa para as pesquisas sobre e do professor de música no Brasil. Contudo, também revelam a abrangência temática e as possibilidades investigativas desse referencial. Nesse sentido, é importante o incentivo à realização de pesquisas e indagações que identifiquem e delimitem o reservatório de conhecimentos do professor de música, como um meio de estruturar e validar os saberes do professor sobre sua prática pedagógico-musical.

Considerações finais

Consideramos que as pesquisas baseadas no referencial teórico dos saberes docentes possibilitam a observação de características específicas para o reconhecimento da prática músico-pedagógica. Tais características podem incluir, dentre outras, as seguintes temáticas: 1) os saberes profissionais específicos do professor de música; 2) o estudo das fontes sociais de aquisição desses saberes; 3) o significado da experiência e da temporalidade no

desenvolvimento da carreira profissional docente; 4) as diferentes especialidades da profissão de professor de música; 5) as lacunas e a falta de articulação entre a formação docente e a atuação profissional do músico.

Quanto à primeira temática apontada, os saberes profissionais específicos do professor de música, reconhecemos que é urgente e relevante discutir e identificá-los na formação de professores de música. Para isso, devemos considerar as características singulares da atividade pedagógico-musical, que ocorre em múltiplos contextos educacionais, configurando múltiplos saberes. Portanto, a identificação de um repertório de saberes profissionais poderia oferecer contribuições teórico-pedagógicas tanto para os processos de reestruturação curricular dos cursos de graduação em música nas universidades brasileiras quanto para as discussões sobre profissão e contexto laboral.

O estudo das fontes sociais de aquisição dos saberes, segunda temática apresentada, implica contribuição significativa para analisar os processos sócio-interativos envolvidos na aquisição e mobilização dos conhecimentos para o exercício profissional. Essa temática valoriza, portanto, a necessidade de se considerar os diferentes contextos envolvidos na configuração e formatação dos saberes docentes. Nesse processo estariam incluídas todas as vivências formativas do sujeito associadas ao exercício de sua atividade docente, ou seja, aulas particulares, o conservatório, a graduação, a pós-graduação, os diversos cursos realizados, como também as experiências adquiridas nos contatos sociais: seu ambiente familiar, sua comunidade, seus pares profissionais, seus alunos, entre outros.

A terceira temática apontada, significado da experiência e da temporalidade no desenvolvimento da carreira profissional docente, envolve os estudos que focalizam a carreira profissional como instrumento de reconhecimento e legitimação dos processos de aquisição dos saberes experienciais. Tais processos podem gerar, também, a validação e formatação de saberes adquiridos na formação docente ou na experiência docente, bem como subsidiar, junto a outros fatores, o desenvolvimento profissional do professor de música.

As diferentes especialidades da profissão de professor de música, quarto enfoque de nossa análise, representa um desdobramento da pesquisa à luz dos estudos sobre os saberes docentes. Essas investigações trariam em sua discussão a necessidade de reconhecimento de diversos e diferentes repertórios de saberes referentes às inúmeras possi-

bilidades de exercício profissional do docente de música no Brasil. Estudar essas especialidades e especificidades da profissão do professor de música é relevante para reconhecer os saberes profissionais necessários à atuação docente, e contribuiria não apenas com a orientação profissional, mas também com a discussão epistemológica sobre a formação e atuação profissional do professor de música.

Por fim, acreditamos que essas temáticas de pesquisa possam contribuir de forma significativa para as discussões sobre as lacunas encontradas na falta de articulação entre a formação e a atuação profissional, quinta temática apresentada. Nesse sentido, o estudo dos saberes docentes do professor de música seria norteador do processo de formação docente, que englobaria não apenas os conhecimentos vinculados aos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação (entre outros), mas também aos saberes experienciais. Estes últimos saberes, em nossa opinião, favoreceriam especialmente a articulação entre os processos de formação docente e a atuação profissional.

Defendemos a necessidade de ampliar o leque de pesquisas sobre os saberes docentes para a melhor compreensão e otimização dos processos de formação, atuação e desenvolvimento da carreira de professores de música. A defesa de uma profissão implica, necessariamente, a identificação de seus fundamentos para reconhecê-la como tal. No entanto, nossa compreensão sobre os saberes docentes do professor de música ainda é incipiente, e a discussão sobre a profissão de professor de música, à luz desse referencial, poderá nos fornecer subsídios

para aprofundar e compreender a prática pedagógico-musical.

Nessa perspectiva de investigação, a prática docente contextualizada é o grande foco de interesse. No ato de ensinar o professor não somente mobiliza saberes, mas efetivamente constrói novos saberes. Esses saberes não devem permanecer obscuros e restritos à sala de aula do professor, mas devem emergir da pesquisa, da reflexão sobre a prática, do diálogo entre os pares, do trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores. Na aproximação entre teoria e prática e entre pesquisa e ação docente, os saberes da ação pedagógica ou da experiência – conforme categorização de Tardif (2002) – apresentam uma nova dimensão profissional, e devem ser sistematizados, conhecidos, difundidos e compartilhados.

Conhecer o “repertório de conhecimentos” do professor de música pressupõe valorizar profissionalmente saberes que identificam a sua ação docente, o qualificando como profissional. Desse modo, poderemos falar de uma *práxis* docente que é refletida e dialógica, pois é discutida entre os pares num processo de socialização profissional. Assim, concluímos afirmando que o debate científico torna-se fundamental para o desenvolvimento de programas formativos sólidos, comprometidos com a realidade educacional brasileira. Tal debate, embasado no estudo sobre os saberes docentes, vem contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento, aperfeiçoamento e valorização do conceito de profissionalidade na docência em música.

Referências

- ARAÚJO, Rosane Cardoso. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BELLOCHIO, Claudia. Saberes docentes do educador musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 174-181.
- BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*: dossiê: os saberes dos docentes e sua formação, Campinas: CEDES, ano 22, n. 74, p. 59-76, abril 2001.
- BRESLER, Liora. Teacher knowledge in music education research. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, University of Illinois at Urbana-Champaign, n. 118, p. 1-20, 1993.
- _____. Teacher knowledge: a framework and discussion. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, University of Illinois at Urbana-Champaign, n. 123, p. 26-30, 1994/95.
- CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. Dissertação (Mestrado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- GAUTHIER, Clemon et al. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Ijuí, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- LENNON, Mary. Teacher thinking: a qualitative approach to the study of piano teaching. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, University of Illinois at Urbana-Champaign, n. 131, p. 35-36, 1997.
- MATEIRO, Teresa A. N. Las prácticas de enseñanza em la formación inicial del profesorado de música en Brasil: tres estudios de caso. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação – Educação Musical)–, Universidad del País Vasco, Bilbao, 2003a.

_____. El debate sobre el practicum y sua relación en la formación del professorado de música. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v. 14, n. 22, p. 5-34, junho 2003b.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAIBER, Michael A. *An investigation of the relationship between teacher's engagement in reflective practice and music teaching effectiveness*. Tese (PhD)—University of Oklahoma, 2001.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemon. *Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REQUIÃO, Luciana P. de S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 59-67, setembro 2002a.

_____. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: Abem, 2002b. p. 426-433.

RIDEOUT, Roger; FELDMAN, Allan. Research in music student teaching. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: University Press, 2002. p. 874-886.

STEGMAN, Sandra F. An investigation of secondary choral music student teacher's perceptions of instructional successes and problems as they reflect on their music teaching. Tese (PhD)—The University of Michigan, 1996.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, American Educational Research Association (AERA), v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD; LAHAYE. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Porto Alegre: Pannônica, 1991. (Teoria & Educação, n. 4).

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 29/06/2006

Aprovado em 21/07/2006