

CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

DO QUE É POSSÍVEL “DAR CONTA”? PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES
DOCENTES NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE MÚSICA NO MUNICÍPIO DO
RIO DE JANEIRO

ANDRÉ SANTOS FERREIRA DE OLIVEIRA

RIO DE JANEIRO, 2018

DO QUE É POSSÍVEL “DAR CONTA”? PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES
DOCENTES NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE MÚSICA NO MUNICÍPIO DO
RIO DE JANEIRO

Por

ANDRE SANTOS FERREIRA DE OLIVEIRA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Música do Centro de letras de artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação do Professora Dra. Silvia Garcia Sobreira.

Rio de Janeiro, 2018

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

S148 Santos Ferreira de Oliveira , Andre
Do que é possível ?dar conta?? Profissionalização
e saberes docentes na prática de professores de
música no município do Rio de Janeiro / Andre
Santos Ferreira de Oliveira . -- Rio de Janeiro,
2018.
104

Orientadora: Silvia Garcia Sobreira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Ensino das Práticas Musicais, 2018.

1. Educação musical. 2. Prática docente. 3.
Saberes docentes. 4. Profissionalização docente. 5.
Município do Rio de Janeiro. I. Garcia Sobreira,
Silvia, orient. II. Título.

Autorizo a cópia da minha dissertação” (Do que é possível “Dar Conta”?
Profissionalização e Saberes Docentes na Prática de Professores de Música no Município
do Rio de Janeiro)", para fins didáticos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

"DO QUE É POSSÍVEL "DAR CONTA"? UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES DE SETE PROFESSORES DE MÚSICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO"

por

ANDRÉ SANTOS FERREIRA DE OLIVEIRA

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Silvia Garcia Sobreira (orientadora)

Professora Doutora Inês de Almeida Rocha

Professor Doutor João Miguel Bellard Freire

Professora Doutora Lisete Jaehn

Conceito: Aprovado

AGOSTO DE 2018

Errata: Seguindo a recomendação da banca, o título foi mudado para: "Do que é possível "Dar Conta"? Profissionalização e Saberes Docentes na Prática de Professores de Música no Município do Rio de Janeiro".

AGRADECIMENTOS

A minha esposa Carol por estar ao meu lado. Por cada momento de dificuldade que, com seu amor, pude superar.

A minha família por estar sempre ao meu lado.

A minha orientadora Silvia Garcia Sobreira por ter me acompanhado nesse momento tão importante da minha vida. Pela sua paciência e companheirismo.

Um especial agradecimento aos professores que aceitaram participar desse estudo. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

Aos professores da UNIRIO por cada ensinamento, provindo de conversas, conselhos ou mesmo durante as aulas.

As professoras Lisete, Inês Rocha e ao professor João Miguel por terem aceitado serem minha banca e terem engrandecido ainda mais essa pesquisa.

OLIVEIRA, Andre. **Do que é possível “Dar Conta”?** Profissionalização e Saberes Docentes na Prática de Professores de Música no Município do Rio de Janeiro. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Resumo

Este trabalho teve como objetivo geral investigar as práticas de sete professores de música do município do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos foram: 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; mapear as práticas consideradas bem-sucedidas por esses professores. O referencial teórico desta pesquisa está fundamentado pelo aporte teórico do campo da profissionalização docente, e mais especificamente dos saberes docentes. Para tal, são trazidas contribuições de teóricos como Clemont Gauthier, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud. O método escolhido foi a entrevista de não dirigida, tendo como referência Jean Poupard. -Para a análises das entrevistas usou-se a Análise Temática (AT) proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke. Os resultados da pesquisa sinalizam que existe um repertório de saberes que foram adquiridos ao longo dos anos de trabalho e que, apesar da dificuldade que os professores de música de escolas públicas têm, é possível fazer um bom trabalho. Além disso a manutenção do docente na carreira, não está ligada apenas ao retorno financeiro, mas por questões éticas envolvendo a consciência de seu papel como agente social.

Palavras chave: Educação musical; Prática docente; Saberes docentes, Profissionalização docente, Município do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Andre. What does it mean to "Answer the call"? Professionalism and Teaching Knowledge in the Practice of Music Teachers in the City of Rio de Janeiro. 2018. Dissertation (Master in Music) - Postgraduate Program in Music, Arts and Letters Center, Federal University of Rio de Janeiro.

Abstract

This case study aims to investigate the practices of seven music teachers from the City of Rio de Janeiro. The specific objectives were: to know the trajectory of music teachers of Rio de Janeiro who are teaching in municipal Elementary Schools, to trace their backgrounds and their musical acumen; analyze their pedagogical-musical practices from their own perspectives; and to map practices these teachers consider successful by their own accounts. The theoretical reference of this research is based on the theoretical contribution of the field of teacher professionalization, and more specifically on the teaching knowledge. To this end, contributions are made by theorists such as Clemont Gauthier, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud. The methodology chosen was the non-directed interview, with reference to Jean Poupart. For analyzing of the interviews, the Thematic Analysis (TA) proposed by Virginia Braun and Victoria Clarke was used. The results of the research indicate that there is a repertoire of knowledges that have been acquired over the years of work and that, despite the difficulty that public school music teachers have, it is possible to thrive. In addition, the maintenance of the teacher in their chosen career path is not only linked to financial return, but to ethical issues involving their self-awareness as agents of social change.

Keywords: Musical education; Teaching practice; Teaching skills, Teaching professionalization, City of Rio de Janeiro

LISTA DE SIGLAS

SME – Secretaria Municipal de Educação

AT – Análise Temática

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

GTs – Grupos de Trabalho

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	16
3 OS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	30
3.1 A importância do estudo dos saberes docentes para a área da música	32
3.2 O conceito a partir da perspectiva dos teóricos da área	33
3.3 As características dos saberes	36
3.4 A profissionalização docente	40
3.5 A formalização dos saberes	40
3.6 Os tipos de saberes	41
3.7 Como são adquiridos.....	45
3.8 O reconhecimento desses saberes.....	46
3.9 A complexidade da docência	47
3.10 A formação inicial	48
3.11 A relação teoria e prática.....	49
3.12 A interação	49
3.13 A prática.....	52
3.14 A humanização	55
3.15 A validação dos saberes	55
3.16 Problematizando o estudo dos saberes docentes	56
4 OS SABERES DOCENTES SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES	60
4.1 Trajetórias.....	64
4.2 As práticas sob a perspectiva dos próprios docentes	69
4.3 Conselhos.....	78
4.4 Construção de saberes.....	80
4.5 Saberes Disciplinares: Conteúdos.....	84

4.6 Persistência na profissão.....	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
Referências	92
apêndices	99
Os mapas mentais	99
Temo de consentimento.....	102
Perguntas para as entrevistas.....	104

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo analisar a prática docente de sete professores que atuam na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro (SME). Seu foco é procurar desvelar quais as estratégias utilizadas por esses professores para “dar conta” de sua prática diária de sala de aula. Questões como: “como foi o começo da carreira desses professores?”, “como eles lidam com as dificuldades?” E ainda, “diante das dificuldades, o que faz com que esses professores continuem não desistindo da profissão?” são norteadoras deste projeto.

A partir da revisão da literatura feita durante a pesquisa aqui reportada, percebe-se que a existência de um debate a respeito da resistência dos professores de música em se manter na educação básica, mas pouca atenção é dada aos professores que têm se mantido na profissão. Procurar conhecer suas trajetórias, como venceram as dificuldades iniciais da carreira e como construíram suas competências é um solo fértil para pesquisas, podendo contribuir para a formação de novos docentes e lançar novas luzes sobre a prática letiva.

Ao escolher apresentar a visão dos professores, busco contribuir para uma maior aproximação entre a formação oferecida nos centros acadêmicos e a realização da carreira docente na prática. Acredito que estudos que levantem questões sobre práticas em sala de aula ajudem a fortalecer a relação entre teoria e prática. Por isso, procuro destacar a experiência desses professores, buscando analisar as práticas e saberes que eles trazem. Trazer tais práticas como foco da pesquisa vai ao encontro de estudos que buscam identificar os “constituintes da identidade profissional” (GAUTHIER et al., 1998, p.18) e definir quais são as habilidades e saberes envolvidos na prática do magistério. Tardif (2012, p. 289) reitera em seus textos a importância da prática docente ser estudada no meio acadêmico e da necessidade de que ela seja colocada no “centro de gravidade” nos programas de formação.

Acreditar em tal perspectiva não significa minimizar os saberes aprendidos na universidade durante a formação, mas buscar uma maior integração entre a pesquisa acadêmica e a prática do professor. Philippe Perrenoud, em entrevista ao programa “Roda Viva”, afirma que

Quanto à formação dos professores, às vezes, critico as universidades. Não quero dizer que a formação deva ser feita fora delas. A tentação é, às vezes, voltar à formação profissional não-universitária, com a vantagem de se concentrar mais na profissão e de ser menos atrapalhado pela herança da tradição acadêmica. Mas, se quisermos formar profissionais efetivos, hoje, é indispensável formá-los em um nível acadêmico elevado. (PERRENOUD, 2001b¹).

Ou seja, não se deve abrir mão da formação universitária, mas procurar fazer com que ela esteja mais atrelada à realidade da prática profissional, possibilitando que os diferentes saberes se complementem. Além disso, acredito que as práticas dos professores experientes merecem ser mais estudadas, pois podem dar pistas para caminhos que tornem menos difícil o início da carreira dos novos profissionais.

Esta pesquisa também é uma tentativa de trazer 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. Não se pode negar as dificuldades inerentes à profissão, mas torna-se necessário encontrar algumas respostas com profissionais que superaram tais dificuldades no sentido de contribuir com novas possibilidades, testadas não teoricamente, mas na prática.

Além dos autores do campo da educação musical que têm em comum a preocupação com a formação docente (DEL-BEM, 2012; MACHADO, 2004; PENNA, 2002, 2010b; SOARES et al, 2014), esta pesquisa será norteadada pelo aporte teórico do campo da profissionalização docente, e mais especificamente, dos saberes docentes. Para tal, são trazidas contribuições de teóricos como Clemont Gauthier *et. al.* (1998) e Maurice Tardif (2000; 2012; 2013). Também são consideradas as contribuições de Philippe Perrenoud (2000; 2001a; 2001b; 2001c).

Tardif (2012) 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” (TARDIF, 2012, p. 235). Assim, a pesquisa universitária irá progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas ela mesma é uma prática referente a atividades e a atores que dispõem de seus próprios saberes. Essa perspectiva propõe novas formas de pesquisa nas quais colocam-se os professores como colaboradores e até como

¹ Memória Roda Viva, Fundação Padre Anchieta. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/250/entrevistados/philippe_perrenoud_2001.htm> Acesso em: 23 fev. 2017

copesquisadores. (TARDIF, 2012, p. 238). Por isso, aceito a ideia central desse pesquisador, que defende que o docente deveria ser mais estudado pela academia, pois as questões acadêmicas são, na maioria das vezes, trabalhadas em separado das questões práticas de sala de aula.

Gauthier *et. al.* (1998, p. 19), em colaboração com outros pesquisadores, aponta que existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino e que tal repertório deve ser conhecido. Esses autores buscam conhecer como esse saber é construído e quais são os limites e implicações para a sua utilização. Dessa forma, as ideias apresentadas por esses teóricos foram de importância crucial para as reflexões apresentadas neste meu estudo.

Também foram consideradas as contribuições de Philippe Perrenoud (1999, 2000, 2001a, 2001b). Embora esse autor seja mais conhecido por seu conceito de “competência”, ele também trata do saber docente, motivo pelo qual não pode ser excluído deste estudo.

Como professor da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, acredito que existem duas maneiras de desistir da profissão. A primeira diz respeito às dificuldades de se conduzir uma sala de aula (PENNA, 2010a, p. 36; TARDIF, 2012, p. 84; 2013, p. 464). Assim, tão logo surgem as primeiras dificuldades relativas ao domínio da turma, o professor abandona a profissão. Tardif (2012, p. 97) afirma que “[...] a precariedade de emprego pode provocar um questionamento sobre a pertinência de continuar na carreira [...]”.

A segunda maneira de abandono diz respeito a um desencanto do professor com a prática docente, que o leva a perder o interesse em se aprimorar e dar aulas significativas. (TARDIF, 2012, p. 97; 2013, p.77, p. 282-283). Desse modo, o professor pode se contentar em oferecer aulas “burocráticas”, sem significado para os alunos. Essa falta de interesse em lecionar, embora possa não significar o abandono do emprego, resulta no abandono da função efetiva do professor, representado por um descaso com a qualidade de seu ensino.

Esta pesquisa também se justifica por tentar captar saberes dos professores atuantes que podem estar sendo usados apenas por eles, quando deveriam ter maior divulgação na comunidade de professores. Conforme Tardif argumenta:

Nessa perspectiva, pensamos que um ato bem-sucedido não é necessariamente um ato profissional. Ele pode depender do talento do ator social, sendo então um ato privado, idiossincrático, cuja arte

particular se perderá com a morte daquele que o executa. (TARDIF, 2012, p. 206).

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’”. [Tradução minha²]. Por isso, julgo importante mapear as práticas dos professores 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).

Pretende-se com esta pesquisa suscitar reflexões acerca de como os sete professores entrevistados trabalham no dia a dia, discutir limites e contribuições referentes às práticas levantadas e contribuir para discussões já estabelecidas no campo. Portanto, os objetivos podem ser resumidos nos itens abaixo:

- 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;

- Mapear as práticas consideradas bem-sucedidas por esses professores.

Como ferramenta metodológica para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, foram usadas entrevistas não dirigidas (POUPART, 2010). Neste tipo de entrevista, o entrevistador dá uma “instrução inicial visando nortear o entrevistado sobre o tema da pesquisa” [...] e “tenta orientar seus relances sobre as dimensões abordadas pelo interlocutor” (POUPART, 2010, p. 224). Diante disso, antes das entrevistas, os professores foram informados sobre o objetivo da pesquisa e sobre o que seria importante que fosse falado. Assim, independente da pergunta que estava sendo feita, os entrevistados tinham liberdade de respostas, mas dentro dos limites impostos pelo problema (POUPART, 2010, p. 225). Com isso, durante as entrevistas, os professores, ao se lembrarem de algum detalhe referente a uma pergunta anterior, podiam voltar aos assuntos de questões levantadas anteriormente.

Depois de transcritas e submetidas à apreciação dos entrevistados para a autorização de seu uso, as entrevistas foram analisadas nos moldes propostos por Braun

² “Without practical ballast, theory becomes lighter than air. Professional action is ‘theorized’ practice.” (BOWMAN, 2009, p. 5).

e Clarke (2006). Essas autoras apresentam a Análise Temática (AT) como ferramenta acessível e flexível de se fazer uma análise qualitativa. As autoras argumentam que, embora a AT seja considerada por alguns autores como um processo incluído dentro de uma tradição analítica “maior”, como a *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada de Dados), ela pode ser considerada um método por si.

Este trabalho está dividido, além dessa Introdução, em três capítulos. O primeiro trata da revisão bibliográfica e das pesquisas escolhidas que apoiaram a fundamentação teórica desta dissertação. O segundo diz respeito ao referencial teórico onde é apresentada uma síntese das pesquisas sobre os saberes docentes. O terceiro capítulo traz a análises das entrevistas, no qual são apresentadas as relações entre as falas dos entrevistados e o referencial teórico. A última parte é dedicada as Considerações Finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta a revisão da literatura a respeito da prática docente em publicações nacionais. Os textos reportados somam-se à literatura já abordada na Introdução deste estudo.

Para a seleção das publicações (artigos, dissertações e teses) foram usadas as seguintes palavras-chave: formação docente, saberes docentes e prática de ensino. A busca foi feita pelo título, resumo e palavras-chave nas seguintes bibliotecas e revistas: *Revista Debates*, da UNIRIO, *Revista Hodie*, da UFMG, *Revista Permusi*, da UFMG, *Revista Em Pauta*, da UFRGS, *Revista Opus*, Revista da ABEM e os Anais dos congressos da ABEM, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e portal da CAPES, Anais da ANPED e Google Acadêmico. Entretanto, ao fazer a consulta, alguns sites direcionavam para palavras correlatas, como “concepções pedagógicas” e “profissionalização docente em música”. Foram consultados, também, tais textos e, quando pertinentes, eles foram inseridos na análise. Os critérios de inclusão foram trabalhos relacionados à atuação de professores de Música na escola pública ou em redes municipais de ensino. Busquei os termos em todos os periódicos disponíveis nos sites. Busquei nos anais da ANPED de 2010 a 2017 nos Grupos de Estudos (GTs) dos seguintes temas: “Didática”, “Formação de professores”, “Currículo”, “Educação e Arte”. O critério foi a busca por referências sobre saberes docentes nos títulos dos trabalhos.

A seguir, serão comentados os textos que, de uma certa forma, se relacionam com o tema deste estudo, seja diretamente com relação ao assunto, seja por apresentarem metodologias ou público alvo similares. São trazidos autores do campo da Educação, mas também da Educação Musical. Considero que todos os textos apresentados contribuíram para meu estudo, seja amparando as reflexões ou pela ajuda nas considerações metodológicas.

Um dos temas de grande recorrência no campo do ensino de Música diz respeito aos saberes docentes. Alguns apresentam análises de cunho mais teórico (CARDOSO et al., 2012), comparando os conceitos de saberes docentes segundo Maurice Tardif e Clermont Gauthier. Os autores, então, discutem os pontos de convergência entre as teorias.

Neste caminho, Nunes (2001) apresenta uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece na literatura da educação brasileira. Desta forma, a autora identifica diferentes abordagens e tipologias criadas por pesquisadores brasileiros. Ao

final do artigo, a autora faz alguns questionamentos, entre eles: “Existe um ‘conhecimento de base’ a ser considerado na formação do professor? Como é constituído o saber da experiência? Teria ele uma maior ‘relevância’ sobre os demais saberes?”. (NUNES, 2001, p. 39) Esses questionamentos são pertinentes, pois podem enriquecer qualquer pesquisa sobre os saberes docentes. Em seu trabalho posterior, Nunes (2010) busca analisar algumas pesquisas sobre os saberes docentes, procurando evidenciar aproximações, distanciamentos e contribuições desses estudos. A autora fez um levantamento dos trabalhos apresentados no “Grupo de Estudo (GT) Formação de professores das reuniões anuais da ANPEd” no período de 2000 a 2009. Desta forma, localizou 21 textos e, através destes, foi detectada uma ampliação da temática permitindo contribuir para formação e profissionalização docente. Destaco que os trabalhos desta autora não estão limitados ao campo da Educação Musical. Embora esses dois artigos não tratem especificamente de pesquisas neste campo, penso que trazem contribuições para se compreender melhor como o conceito de saber docente é tratado nas pesquisas brasileiras.

Borges (2001) procura apresentar algumas das diferentes tipologias sobre os saberes dos professores tendo como objeto de estudo três sínteses críticas. Esses trabalhos evidenciam a diversidade de correntes sobre esse tema, assim como metodologias e contextos teóricos diferentes. Na conclusão, a autora discute a questão da amplitude desse tema, pontuando os limites e possibilidades de se estudar e lidar com o assunto.

Gómes (1997) procura discutir a formação docente como questão fundamental para melhora dos processos de escolarização. O autor aborda especificamente duas concepções: o professor como “técnico especialista” e o professor como “prático autônomo”. No fim do trabalho, o autor enumera uma série concepções sobre esse assunto e afirma que os estudos sobre a prática dos professores têm suas diferenças, mas o que elas têm em comum é superar a “[...] relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula” (GÓMES, 1997, p. 102).

Ainda sobre a discussão teórica no campo da Educação, Alves (2007) busca analisar os debates sobre os saberes docentes no Brasil. Através da análise da literatura sobre o assunto, Alves aponta que não há consenso entre os autores e que as discussões se apresentam nas dimensões epistemológicas, política e profissional, como, por exemplo, a alegação de que estaria “ligado ao ideário neoliberal” e de que essa linha de pesquisa secundariza o papel da teoria na educação. Na conclusão, Alves aponta que é importante uma melhor relação entre a tradição teórica nacional e a internacional e ressalta que as discussões sobre esse estudo precisam ser feitas com rigor na argumentação. Esse artigo

me é útil pois problematiza a questão dos saberes docentes com relação às críticas que existem sobre esse tema.

Também foi selecionado o trabalho de Silveira (2016) por se tratar de uma tese de doutorado com a temática semelhante à proposta desta dissertação. A autora buscou compreender como se dá a participação da formação inicial no surgimento dos saberes dos professores de dança na rede pública do estado do Rio de Janeiro. Essa tese teve como metodologia entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores e teve como referencial teórico a concepção de saber docente de Tardif (2012) e Pimenta (2012), além de autores do campo da dança. Na conclusão, a autora aponta que os saberes emergem como resposta aos desafios da docência.

Araújo (2016) busca compreender de que forma se articulam os saberes docentes de um professor de música que trabalha em um projeto social em Mossoró/RN. As discussões mostram a pluralidade de tipologias de saberes docentes, dependendo das perspectivas epistemológicas e metodológicas. Nesse trabalho, o autor demonstra que a trajetória pré-profissional, somada à trajetória profissional, é o que forma os saberes do professor que participou da pesquisa. Esse trabalho é usado em minha pesquisa por, entre outras questões, discutir as diferentes tipologias dos saberes docentes e por se tratar da construção de saberes através da prática.

Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) apresentam um artigo que visa discutir os saberes docentes na formação dos professores de música, e discorrem sobre pesquisas em educação musical que de alguma forma abordam esse tema. Usando como referencial teórico Tardif e Gauthier, entre outros, as autoras concluem afirmando que é importante conhecer o “repertório de conhecimentos” do professor de música, pois isso significa uma maior qualificação profissional.

No campo da música, alguns autores também incorporam a temática da formação dos licenciandos (FIGUEIREO; SOARES, 2013; NASCIMENTO, 2015; SÁUL, 2013).

Nascimento (2015) investigou a formação de professores em articulação com os saberes docentes para analisar quais seriam os principais saberes que constituem a formação do professor, como são adquiridos e a contribuição do PIBID³ Música/UFRN nesse processo. A autora conclui que o PIBID é um potencializador na formação dos docentes e um articulador da construção e reconstrução dos saberes docentes em música.

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

A despeito do foco desse estudo ser o PIBID, esse trabalho é útil à minha pesquisa por se dedicar às questões ligadas aos saberes docentes.

Figueiredo e Soares (2013) apresentam o recorte de uma pesquisa sobre a formação do professor de música no Brasil. O artigo tem como objetivo levantar uma discussão em relação à visão dos licenciandos sobre o que seria um professor “ideal” e o que faltaria para esses estudantes atingirem essa condição. Para isso, os pesquisadores aplicaram um questionário referente a essas características. Em suas considerações finais, os autores evidenciam a habilidade como instrumentista e a capacidade de motivar os alunos como fatores para ser um bom professor. Esse artigo se mostra importante para esta pesquisa, pois se relaciona, de certa forma, com a visão dos futuros professores sobre os saberes que eles consideram necessários para desenvolver o trabalho docente. O resultado do trabalho de Figueiredo e Soares (2013) foi confrontado com os resultados das falas dos entrevistados desta pesquisa.

Ainda tratando da formação do licenciando, Azevedo (2007) em sua tese de doutorado apresenta dois estudos de caso, tendo como fundamentação teórica autores como Lee S. Schulman, Maurice Tardif e Clermont Gauthier e Hans-Georg Gadamer. A partir desses teóricos, é discutido o conceito de saberes da ação pedagógica. Através de entrevistas, análise de documentos e observação de aulas, é tratado o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários do curso de licenciatura em música. A tese defende que os saberes desenvolvidos pelos estagiários devem ser reconhecidos, pois têm base teórica e são construídos pelo que a autora chama de ação pedagógico-musical.

Del-Ben (2012) apresenta ideias acerca do ensino de música na Educação Básica na visão dos estudantes de licenciatura. Nesse trabalho, a autora conclui que a escola é visualizada como um lugar de se ensinar música, mas é preciso lidar com as particularidades do ambiente escolar. Mais uma vez, aponto as práticas pedagógico-musicais abordadas nesse artigo como motivo da minha escolha.

Sául (2013) trata dos saberes docentes no contexto da educação de jovens e adultos em Curitiba. Usando Tardif como referencial teórico e entrevistas para coleta de dados, o autor procura discutir a realidade das professoras entrevistadas, bem como os saberes usados em suas práticas. Logo, sua pesquisa traz contribuições para o meu estudo. O autor conclui que para os professores entrevistados, independentemente de ter formação em música ou não, valorizam o saber experiencial nas suas práticas em sala de aula.

W. Abreu. (2015)⁴ buscou analisar as concepções dos professores sobre o ensino de música nas escolas públicas da cidade de Natal. Ele afirma, em sua conclusão, que existe uma diversidade de concepções e que o ensino musical nessa cidade está se solidificando por ter professores preocupados com sua formação. O fato desse artigo discorrer sobre o ensino de música em escolas públicas e sobre a diversidade de concepções de ensino determinou a minha escolha para sua leitura.

Por tratar da narrativa da prática docente, também selecionei o trabalho de D. Abreu (2011) onde se estuda as contribuições de abordagens biográficas na profissionalização de professores de música. A autora pesquisou licenciados que vinham de outras áreas de conhecimento e que se tornaram professores de música. D. Abreu argumenta que tomar a profissionalização como uma narrativa permite discussões mais aprofundadas para a pesquisa na área de educação musical. Tendo minha pesquisa a entrevista de professores como ponto de partida, creio que o trabalho de Abreu auxilia na escolha adequada de um método de análise dos dados a serem recolhidos.

O trabalho de Mesquita e Lelis (2017) busca apresentar os resultados de uma tese de doutorado onde se analisa as práticas de professores em uma escola pública do ensino médio no Rio de Janeiro considerada "bem-sucedida". Um dos objetivos do trabalho era descobrir quais as características dos professores indicados pelos alunos como "bons professores". O que se constatou foi a "didática marcada pela dimensão relacional" e o papel motivador dos professores no processo de aprendizagem dos alunos. Esse artigo foi selecionado por se tratar de uma pesquisa cujo objeto de estudo são as práticas de docentes de escolas públicas.

Couto e Santos (2009) tratam do porquê da educação musical na escola regular. O texto elenca alguns argumentos que justificam a presença da música na escola e conclui que “[...] é extremamente importante refletir e planejar ações para que a educação musical não se torne apenas um elemento alegórico no currículo escolar” (COUTO; SANTOS, 2009, p. 122). Além dessa fala ir ao encontro da justificativa desta pesquisa, notam-se ideias semelhantes entre as falas dos professores entrevistados, como, por exemplo, quando um deles afirma que a música deveria ser mais valorizada na educação básica.

Beaumont et al. (2006) estudaram a aula de música na escola a partir da perspectiva de docentes e gestores. As autoras estavam interessadas na integração entre professores de música especialistas e generalistas. O artigo constata que, nesse caso, o

⁴ Devido à coincidência de sobrenomes, optou-se por colocar a letra inicial do nome de cada autor para diferenciá-los.

trabalho conjunto entre esses dois grupos de profissionais, tem como prioridade apenas a preparação de festividades. Esse artigo foi escolhido por se tratar da relação entre o docente e a escola.

Beaumont (2004) trata, em seu artigo, das discussões sobre uma pesquisa desenvolvida no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a respeito dos ensinamentos de música nas escolas das redes pública e particular das cidades de Araguari e Uberlândia. A pesquisa aborda as narrativas dos professores como metodologia e, assim, analisa os saberes e as práticas a partir dessas narrativas. A autora constata que os professores privilegiam os saberes práticos de uma forma mais ampla do que ela tinha suposto anteriormente. Este artigo foi escolhido por ter como tônica no trabalho a prática docente e a fala dos professores como coleta de dados.

Almeida e Louro (2016) procuram debater sobre a formação e atuação do professor de música nas escolas a partir de narrativas dos docentes. Em seu trabalho, são discutidas questões como a “herança pedagógica” e a relação entre a universidade e a prática. O artigo, em suas considerações finais, visa contribuir para a reorganização curricular no contexto “prático-educativo”, chamar a atenção para a importância das histórias de vida dos professores e para uma nova interpretação sobre os significados das experiências dos alunos. Também selecionei esse artigo por tratar da narrativa de professores e da atuação de educadores musicais em sala de aula.

Pereira (2015, 2016), em um recorte da sua dissertação de mestrado, investiga as trajetórias de licenciados em música nas escolas municipais de educação infantil de Porto Alegre. Entrevistando cinco docentes que atuam nessa área, a autora argumenta que cada professor tem uma trajetória de trabalho singular e que vai se formando através da interação com os sujeitos da escola, principalmente com as crianças.

Silva (2014) apresenta uma pesquisa sobre a gestão de sala de aula em aulas de música. O autor realizou trabalho no qual discute as estratégias para organizar e gerir as aulas. Seu método de pesquisa foi a observação da sala de aula de três professores de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Silva, em suas considerações finais, problematiza algumas questões como o fato de não existir uma “pedagogia milagrosa” e afirma que deparou com um tema extremamente rico e complexo que pode contribuir para a valorização da profissão.

Muitas das análises publicadas no Brasil têm como referencial teórico autores como Donald Schön ou outros que se utilizam do que se convencionou chamar “prática reflexiva”, conceito não abordado nessa dissertação. No entanto, conforme comentando

no início do capítulo, considerei que não seria adequado deixar de comentar tais trabalhos, uma vez que eles apresentam análises que buscam identificar aquilo que é o interesse central desta pesquisa: as práticas dos professores.

Destacando as práticas pedagógicas, Beineke (2001a, 2001b), usando Donald Schön como referencial teórico, investigou, através de um estudo de caso, os conhecimentos práticos de três professoras do ensino fundamental. Os resultados mostram que cada professora tem sua prática pedagógica orientada por questões particulares, próprias às situações enfrentadas. Del-Ben (2001), usando Alfred Schutz como referencial teórico, discute a delimitação da educação musical como área de conhecimento, também utilizando-se do estudo de caso com três professoras do ensino fundamental. A autora conclui que “[...] para ensinar música, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar” (DEL-BEN, 2001, p. 89), questão essa igualmente presente em minha pesquisa.

Essa constatação também é feita por outra autora (CERESER, 2003) que apresenta alguns resultados de sua pesquisa onde delinea, na opinião dos licenciandos em música, “[...] a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor” (CERESER, 2003, p.133). A autora nota, nas falas dos licenciandos, que eles classificam os cursos como “abrangentes” e que, analisando as falas dos entrevistados, percebe-se que a formação deve ter uma perspectiva prática e com enfoque reflexivo sobre a prática.

Também apresentando resultados sobre as práticas de um mesmo professor, com diferentes turmas, Giraldi (2017) conclui que existe uma grande variação de práticas e que essas estariam relacionadas a conteúdos, interação entre professores e alunos e gestão de sala de aula, questões essas que fazem essa pesquisa pertinente à minha pesquisa. Esse trabalho foi escolhido por ter como objeto de estudo práticas docentes e Tardif e Gauthier como referencial teórico.

Outro termo relacionado ao objeto de minha pesquisa é “competências”⁵, termo utilizado por autores que usam P. Perrenoud como referencial teórico. Nesses estudos, investiga-se quais seriam as competências necessárias para a condução de uma prática adequada, seja no campo da música ou de outras disciplinas escolares (MACHADO, 2003, 2004). Como percebo que os dois termos se tangenciam, vali-me de tais estudos para minhas análises e considerações.

⁵ Termo que pode ser definido como “[...] mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PÉRRENOUD, 2000, p. 15).

Também sobre a formação dos professores, Garcia (1997) defende a prática reflexiva afirmando que é importante se investir no estudo da prática docente na formação inicial para se diminuir o “choque de realidade”. O autor ainda afirma que o início de carreira se caracteriza por um intenso aprendizado por parte do docente, do tipo “ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência” (GARCIA, 1997, p. 66).

Machado (2003, 2004) coletou informações de 12 professores de música atuantes no ensino fundamental e médio com o intuito de investigar quais competências docentes, na visão dos professores, são necessárias para o ensino de música no contexto escolar. Tendo como referencial teórico Perrenoud, Machado mapeou sete destas competências:

[...] 1) elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; 2) organizar e dirigir situações de aprendizagem musical ‘interessantes’ aos alunos; 3) administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; 4) administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; 5) conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; 6) relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; e 7) manter-se em contínuo processo de formação profissional. (MACHADO, 2004, p. 37).

Outro exemplo de pesquisa que não diz respeito claramente à terminologia “saber docente”, mas que trata do assunto, é a de Del-Ben e Hentschke (2002). As autoras fazem uma investigação sobre a educação musical escolar a partir das concepções e ações de três professoras de música, utilizando Alfred Schutz como referencial teórico. As autoras concluem, diante de observações de aulas e entrevistas, que as professoras em questão, por possuírem um interesse prioritariamente prático, não questionam os princípios que fundamentam suas práticas pedagógico-musicais. Portanto, o artigo afirma ser fundamental que os professores sejam reflexivos para que o ensino de música na escola seja valorizado. Este artigo foi selecionado por, assim como já apontado antes, tratar de quesitos ligados à prática de sala de aula e por levantar temas a respeito da reflexão dos professores quanto ao seu próprio aprendizado.

Ainda sobre a problematização a respeito dos saberes docentes, Araújo (2006) busca refletir sobre os referenciais em que se baseiam as pesquisas sobre a formação docente. Através da apresentação de exemplos de pesquisas concluídas, o artigo aborda conceitos sobre o professor reflexivo, competências e saberes docentes utilizados na área de música. A autora conclui que esses estudos não representam a totalidade da produção na área, mas mostra, dentro de uma diversidade de referenciais, alguns pontos em comum

dentre esses estudos como, por exemplo, a importância de se considerar o conhecimento prático do docente.

Além da discussão teórica sobre o saber docente, a revisão da literatura apresentada mostra os problemas relacionados à formação docente ou a relação entre teoria e prática. Nesses trabalhos, nota-se a preocupação em produzir conhecimento ligado à formação docente, seja pela análise das vivências das práticas, seja pela análise dos currículos ou trazendo conhecimento desses professores que lidam com o ensino de música na Educação Básica com o intuito de diminuir da distância entre o conhecimento prático e o teórico.

A partir da leitura desses textos, percebe-se, no caso da Educação Musical, uma queixa constante a respeito da desistência dos professores em se manter na Educação Básica (DEL-BEN, 2012; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013; PENNA, 2002; 2010a), e “um motivo corrente para isso, na perspectiva de alguns autores, é a dificuldade em conduzir uma sala de aula: os professores não se sentem preparados para a prática e preferem trabalhar com pequenos grupos” (PENNA, 2010a, p. 36).

Martinez e Pederiva (2013) apresentam parte de um projeto de pesquisa, ainda em estágio, inicial com o intuito de averiguar as razões pelas quais os professores desistem de trabalhar na Educação Básica. Os autores pontuam algumas questões como: quais são os fatores que afastam os professores de música da educação básica? Qual é a estrutura que a escola oferece para esse professor? Esse trabalho demonstra, como já citado anteriormente, a preocupação com a educação musical na escola básica.

Maura Penna, nos artigos: “Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical” (PENNA, 2007) e “Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação” (PENNA, 2010b), também analisa a formação dos licenciandos em música. O primeiro artigo trata das propostas curriculares de três universidades federais e o segundo, da formação do professor de música na educação básica. Como mencionado anteriormente, esses artigos, de certa forma, concluem que para ser professor não é suficiente possuir apenas conhecimentos musicais.

Percebem-se, também, críticas aos currículos propostos pelas instituições formadoras (PENNA, 2010b, p. 32). Para alguns autores, as propostas pedagógicas dos cursos não contemplam as necessidades da escola básica (PENNA, 2010a p. 36, 2010b, p. 35; SOARES et al., 2014, p. 59). Machado (2003, p. 75; 2004, p. 37) afirma que os cursos de licenciatura em música não têm contribuído totalmente para a qualificação dos docentes, não os ajudando a enfrentarem a realidade do mercado de trabalho.

Maura Penna (2002, 2007, 2010a, 2010b), considerada um referencial na área da música no que diz respeito à formação docente, de uma forma geral, aponta em seus textos que pode existir uma relação entre ao currículo dos cursos de licenciatura (PENNA, 2007) e a dificuldade dos professores em relação às práticas na sala de aula da escola básica (PENNA, 2002, 2010a).

Em “Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa” (PENNA, 2002), é analisada a presença da música na Educação Básica e discutida a relação entre o número pouco expressivo de professores formados em música atuando na escola regular e a falta de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e suas necessidades próprias (PENNA, 2002, p. 7). Apesar de ser um artigo de 2002, é pertinente ao meu trabalho, pois trata de questões referentes à sala de aula regular que ainda são atuais. Ainda dessa autora, encontrei nos anais do XV ENDIPE⁶ um artigo intitulado “Entre a Política Educacional e a Prática Escolar: Desafios para a educação musical na escola básica” (PENNA, 2010a) onde, além de tratar da formação docente, também são discutidos fatores que causam a desistência do professor de música da escola regular. A autora conclui que os cursos de licenciatura têm dificuldade de preparar o professor para o contexto da escola pública e isso estimula as tensões entre a formação e o trabalho. Esse é um assunto fundamental para a minha pesquisa, pois tenho como objeto de estudo docentes que convivem com essas questões.

Enquanto Gaulke (2013b) mostra que o conhecimento que se adquire na formação acadêmica é fundamental, mas não suficiente para a prática em sala de aula, Tardif e Lessard (2013, p. 286) afirmam que existe uma certa rejeição ao conhecimento acadêmico frente ao conhecimento prático de sala de aula, pois o docente, no início de sua carreira, sente dificuldade de transpor para a sua realidade de trabalho aquilo que aprendeu na sua formação inicial. Parece ser comum professores recém-saídos da universidade ouvirem dos professores mais velhos: “agora esqueça o que você aprendeu na universidade e vamos às coisas sérias, reais e importantes” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 286-287).

Cereser (2004), em pesquisa realizada em três Universidades Federais do Rio Grande do Sul, com quatorze licenciandos, concluiu que o pensamento predominante entre esses futuros docentes é que “a universidade não poderia prepará-los para esse

⁶ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado em 2010.

amplo leque de opções” e, segundo os entrevistados, a universidade “mostra o caminho” para que se desenvolvam na sua área através de formação continuada e da própria prática. O que a autora parece salientar é a dificuldade de um curso formador conseguir preparar de maneira completa o futuro professor.

Além dos textos de autores brasileiros, meus estudos foram complementados por autores de outras nacionalidades, sendo que alguns deles tornaram-se o suporte teórico central deste estudo.

Do livro “Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?”, foram selecionados alguns capítulos (ALTET, 2001; CHARLIER, 2001; CARBONNEAU; HÉTU, 2001; PERRENOUD, 2001b, 2001c; PERRENOUD et al, 2001; TARDIF; GAUTHIER, 2001). Esses textos mostram que o tema desta pesquisa é complexo e vem sendo estudado sob diversas perspectivas, mostrando como o campo é vasto, mas sem a pretensão de esgotar o assunto.

Altet (2001) apresenta as conclusões de uma pesquisa sobre a “qualidade dos professores”. O texto discrimina, de forma resumida, as diversas formas de saberes estudados, discute como são construídos e propõe algumas tipologias de saberes. Ao fim do artigo, a autora afirma que uma das fontes de validade desses saberes é a transferência dos mesmos. Eles podem ser transferidos e corroborados por outros professores em novas situações.

Charlier (2001) discute três questões: a profissionalização docente, a construção de competências e a formação continuada. A autora afirma que muitas tipologias de saber foram propostas e cada uma tem sua pertinência em um dado contexto. Essa questão é importante e se relaciona com esta pesquisa, pois procura explicitar práticas docentes com a intenção de gerar futuras reflexões.

Tardif e Gauthier (2001) pretendem trazer a discussão sobre o que seria o “saber” e as suas expressões. Em princípio, o que eles afirmam é que essa questão “[...] diz respeito a uma realidade muito complexa [...]”. Existe, portanto, uma infinidade de respostas, muitas delas em desacordo devido, entre outras questões, a muitas correntes de pesquisas. Portanto, é muito difícil chegar a um conceito que satisfaça a todos.

Carbonneau e Héту (2001) discorrem sobre o trabalho feito para um banco de situações pedagógicas em vídeo. O objetivo era dispor de material para análise do ato pedagógico e refletir sobre isso. Os autores usam o termo “saber prático”, mas ressaltam que não pretendem suscitar discussões a respeito do termo por existir um grande número

de terminologias e diferentes linhas de pensamentos. Na conclusão, os autores defendem o estudo da prática reflexiva para que se crie uma “inteligência profissional”

Perrenoud et al. (2001) propondo considerações finais ao livro, levantam as seguintes questões: ensinar é também fazer escolhas éticas; o professor tem necessidade de dar sentido ao que faz; dado que a docência tem uma imagem bastante complexa, não existe uma carta conceitual para a prática docente, aprender a fazer é enfrentar progressivamente a complexidade da docência e, entre outras coisas, buscar conselhos e dar sentido a experiência.

Além disso, o “saber ensinar” possui uma especificidade prática e pode ser buscado através de uma cultura profissional própria da categoria que se fundamenta na capacidade de discernimento, na prática como processo de aprendizagem e na capacidade de enfrentar uma situação concreta e mobilizar a experiência para produzir saberes (NÓVOA, 1997, p. 27; NOVOA, 2009b, p. 207). E é essa cultura profissional que é buscada nesta pesquisa, pois, através da troca de experiências talvez seja possível trazer informações que contribuam para a formação inicial (TARDIF, 2012, p. 182).

Como Tardif, argumento ser necessário que se coloque o professor 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).

Tardif afirma que “o estudo da docência entendida como trabalho continua negligenciado” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 23) e o maior perigo da pesquisa em educação é a abstração. Com isso, é importante um olhar crítico a respeito das visões normativas e moralizantes da docência, sendo necessário deixar de se interessar pelo que os professores deveriam ou não fazer e se interessar pelo que eles são e fazem (TARDIF; LESSARD; 2013, p. 36).

Mas, apesar de todos os problemas, os professores têm se formado e entrado no mercado de trabalho do ensino de música. Se os cursos não preparam ou se os licenciandos têm expectativas as mais diversas, o fato é que existe um grupo de profissionais que se mantém na profissão. Alguns textos aqui apresentados salientam as práticas consideradas eficientes. O que diferencia o meu estudo destas pesquisas é que ela diz respeito ao porquê desses profissionais, considerados mais experientes, continuarem trabalhando como professores de música, apesar de todas as dificuldades.

Conforme explicitado na introdução deste capítulo, a revisão da literatura foi feita buscando elementos que me ajudassem a pensar a prática docente. A partir deste pensamento inicial, e após os cruzamentos de palavras-chave entre os textos lidos

inicialmente, tive contato com autores que tratavam da formação inicial do educador, outros que tratavam dos saberes docentes, além daqueles que trouxeram reflexões a respeito dos cursos formadores. São textos correlatos e necessários porque contribuíram para me situar neste campo de estudos e a compreender como a área da Educação Musical tem tratado das questões relativas às práticas docentes. Conforme alguns autores apontam, saber música não é suficiente para fazer um bom professor. Outros autores mostram que os cursos não conseguem preparar um professor “completo”, pronto para atuar. Logo, meu interesse se alinha com os autores estudados, buscando ampliar as reflexões na forma de algumas perguntas: o que um músico precisa conhecer para se tornar um bom professor, além de sua prática musical? É possível detectar quais saberes são necessários para uma prática docente efetiva? Neste sentido, encontrei em Clermont Gauthier um rico referencial para alicerçar minhas próprias reflexões. Gauthier busca caracterizar os saberes referentes ao ato de ensinar ou ao chamado repertório de conhecimentos que serve de alicerce ao ato de ensinar para eventualmente ser incorporado à formação de professores. (GAUTHIER et al, 1998, p. 14). Eles acreditam que esse conhecimento pode fazer com que o professor execute seu trabalho de uma forma mais eficaz (ibid. p. 17).

Questões como “o que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? Em outras palavras, o que é preciso saber para ensinar?” (GAUTHIER et al, 1998, p. 17) “existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os limites e quais as implicações inerentes à sua utilização?” (ibid. p. 19). Todos esses questionamentos também fazem parte do meu trabalho sobre a educação musical especificamente.

Segundo Gauthier et al, as pesquisas nessa área colocam os docentes em uma posição de se conhecerem para poder ensinar melhor, tendo como fonte de conhecimento, além de conhecimento teórico, o conhecimento prático construído pelos próprios colegas. Essas questões são fundamentais para a profissionalização do ensino. (GAUTHIER et al, 1998, p. 19)

É importante lembrar que não se busca, nesta pesquisa, defender que a docência se aprende apenas com a experiência, por acertos e erros. O saber experiencial tem a sua importância, mas, como afirmam Gauthier *et. al.* (1998, p. 24), advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos

professores “[...] pois se reconhece uma profissão principalmente pelo conhecimento adquirido em sua formação”.

Esse problema se dá pelo distanciamento da academia em relação à realidade do professor de sala de aula, onde em alguns casos, se tem uma visão reducionista não levando em conta a complexidade real do ensino. A ideia de que a pesquisa universitária não possa fornecer ao docente algo que seja realmente útil faz com que o mesmo continue se apoiando em sua própria experiência e intuição, entre outras coisas, para dar aula. (GAUTHIER et al, 1998, p. 27). Portanto, o erro que se busca evitar é estudar os saberes docentes apenas sob a perspectiva acadêmica ou apenas sob a perspectiva da experiência pessoal, pois o objetivo é a formalização desses saberes específicos à prática do magistério (ibid. p. 28).

Gauthier *et. al.* concebe o ensino como “[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al, 1998, p. 28).

Outra questão pertinente à minha pesquisa está baseada no que Gauthier et al. (1998, p. 32) levantam quando se referem ao saber disciplinar. Eles perguntam se o saber de um químico é o mesmo de um professor desta disciplina. Desta forma, cabe perguntar: o conhecimento do professor de música é diferente do conhecimento do músico?

Também se procura discutir a concepção de educação do docente antes mesmo de iniciar seu curso na universidade. Esses conhecimentos podem ser validados ou não por outros saberes (GAUTHIER et al, 1998, p. 32)?

Sobre os saberes experienciais, pretende-se estudar os “truques” que os professores têm e que permanecem em segredo e transformá-los em saberes da ação pedagógica, comparando e avaliando os saberes para que eles possam ser conhecidos por outros docentes. (GAUTHIER et al, 1998, p. 33)

As pesquisas sobre os saberes da ação pedagógica podem contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente. O saber da ação pedagógica é o saber mais necessário para a profissionalização docente, pois constitui um dos fundamentos para a identidade profissional do professor (GAUTHIER et al, 1998, p 34). Saber esse que, às vezes, não é valorizado pelo próprio docente. (GAUTHIER et al, 1998, p. 35)

3 OS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Considerando que a centralidade desta pesquisa está na ação docente e levando em conta um grande corpo de pesquisa que trata deste assunto sob a ótica do saber docente, neste capítulo é dada ênfase à conceituação deste termo. Afinal, não basta que o professor tenha o conhecimento dos conteúdos de sua disciplina. Embora indispensáveis, estes últimos apenas fazem parte de um conjunto maior de atitudes que é o que se convencionou chamar de “saber docente”.

Para a apresentação deste conceito, foram tomados como fonte os trabalhos de Miguel Arroyo, Clermont Gauthier, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud e António Nóvoa por se tratarem de estudiosos no âmbito destas temáticas. Também serão utilizados outros autores, já apontados anteriormente, que complementam o assunto, ajudando a enriquecer a abordagem.

Retomo aqui as perguntas apontadas por Nunes (2001, p. 39) e já reportadas no capítulo 1: “existe um ‘conhecimento de base’ a ser considerado na formação do professor? Como é constituído o saber da experiência? Teria ele uma maior “relevância” sobre os demais saberes?” Além disso, Gauthier *et. al.* complementa: o que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? Em outras palavras, o que é preciso saber para ensinar? Existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que repertório é esse? (GAUTHIER *et. al.*, 1998, p. 14) “[...] de onde vem e como é construído?” (GAUTHIER *et. al.*, 1998, p. 19) Quais são os limites e quais as implicações. Todos esses questionamentos também fazem parte do meu trabalho sobre a educação musical especificamente.

É necessário esclarecer que não se busca aqui cristalizar ações ou oferecer prescrições de atitudes a serem tomadas em sala de aula. O foco deste estudo é analisar a prática de sete professores de música com mais de 6 anos de experiência não dentro de uma concepção “normativa” (GAUTHIER *et. al.*, 1998, p. 119) que busca comparar a eficácia do professor em relação a uma determinada concepção pedagógica. Também não se pretende analisar a partir de uma visão pragmática que busca localizar determinados comportamentos considerados eficazes correlacionando-os com resultados julgados

eficazes. O que se busca é o que Gauthier *et. al.* (1998, p. 121) considera uma “visão ética da eficácia”. Nessa visão, o pesquisador e o professor estão em pé de igualdade. O pesquisador considera o professor “como um profissional que reflete em situação e que, para tanto, pode utilizar os resultados da pesquisa. Ou seja, existe uma via de mão dupla na qual tanto o pesquisador quanto o professor refletem sobre o que está sendo dito e apresentado (no caso, nas entrevistas).

O professor toma decisões a partir do contexto em que se encontra. Ele tem capacidade de racionalizar sua própria prática e o trabalho de explicitação com os pesquisadores por parte dos professores é essencial para se discutir e, eventualmente, problematizar lacunas e erros com relação a essas práticas (GAUTHEIR, 1998 p. 341).

Isso não significa tomar a prática como único elemento a ser considerado, mas a prática é trazida para induzir a reflexões, para que ela mesma possa se reconfigurar.

Segundo Gauthier *et al.* (1998, p. 14), existem inúmeras pesquisas que afirmam “[...] que existe hoje um repertório de conhecimentos pedagógicos que possibilita ao professor ensinar melhor”.

Gauthier *et al.* (1998, p. 185) defendem que deve-se conceber esse repertório como “[...] um conjunto de enunciados que expressam algo a respeito da prática docente na sala de aula”. E a validação desse repertório específico de conhecimentos contribuiria para a validação profissional dos professores. Isso implicaria em uma melhoria na educação como um todo e por consequência seria benéfico para a sociedade (GAUTHIER *et al.* 1998, p. 78).

Gauthier *et. al.* (1998, p. 28) concebem o ensino como “[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências de sua situação concreta de ensino”. E “[...] a questão de um repertório de conhecimentos comporta diferentes dimensões tanto ideológicas e políticas quanto normativas e científicas” (*ibid.* p. 183). E, antes de tudo, esse repertório deve ser definido a partir do trabalho do professor em sala de aula (*ibid.* p. 184).

O autor complementa:

[...] o essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique confinado somente no campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimento. E dessa forma, não deixar que esse tipo de conhecimento

se perca a partir do momento que o professor deixa de trabalhar (GAUTHIER et al, 1998, p. 187).

Essa visão é reforçada por Perrenoud (2001a, p. 164), que defende uma linguagem comum para falar de tipologia dos alunos, dos erros, da gestão de classe, etc, porque “se não há palavras pra dizer, cada um se fecha em sua experiência” e os saberes construídos não são socializados. Tardif e Gauthier (2001, p. 199) acreditam que o que os professores fazem em sala de aula sem explicitar ou discutir com seus pares, não é necessariamente um ato profissional, é um ato privado cuja arte se perderá com a morte daquele que o executa.

Outro ponto a ser considerado para o estudo dos saberes, e para essa pesquisa, é a importância das falas dos docentes para a validação dos saberes. Para Tardif (2012, p. 208) o comportamento está dotado de significado e esse significado pode ser verificado pelo discurso. É o que o autor chama de “consciência profissional” do professor. Nóvoa (2009b, p. 36) afirma que o saber para existir precisa ser dito, porque ele tende a ser desvalorizado se não for explicitado.

Beumont (2004, p. 51), ainda defendendo a importância da voz dos professores nas pesquisas, afirma que “ter acesso às vozes, nas narrativas, significou ouvir e construir panoramas/paisagens dos ensinamentos de Música ativadas por práticas discursivas locais e não apenas pelo discurso científico” e que “naquilo que dizemos, encontram-se os nossos ditos e os ditos das inúmeras vozes que ressoam com as nossas”.

Essa breve introdução teve como objetivo apresentar os pontos de vista tomados para esta pesquisa, apontando que o que se busca é a complementação da teoria e da prática.

3.1 A importância do estudo dos saberes docentes para a área da música

Na educação musical, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 57) afirmam que o professor quando ensina, não só mobiliza saberes, mas também constrói esses saberes e esses saberes não devem ficar restritos à sala de aula. Ao conhecer o “repertório de conhecimentos” dos professores de música estaremos valorizando profissionalmente esse docente.

Del-Ben (2003, p. 30), em seu artigo que busca discutir a formação do educador musical, suas particularidades e seus saberes, refere-se à

[...] importante tarefa de delinear o repertório de conhecimentos profissionais necessários à docência de música [...] O professor precisa dominar um certo conjunto de saberes para que possa lidar com as particularidades de seu trabalho, saberes estes que devem ser garantidos na sua formação.

Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 54) afirmam: “[...] também, na educação musical, a temática dos saberes docentes tem sido abordada direta ou indiretamente em diferentes pesquisas”. E, de forma indireta, a temática aparece 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 [...]”. Mostrando com isso a importância do estudo da prática no dia a dia do docente de música.

Ainda nesse artigo, as autoras complementam:

O estudo sobre os saberes aborda elementos significativos para a compreensão da profissão de professor de música, pois considera as várias 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. (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 54).

Ou seja, embora existam pesquisas no campo mais amplo da Educação, ainda é necessário se discutir o assunto sob a ótica do professor de música.

3.2 O conceito a partir da perspectiva dos teóricos da área

Como o campo da pesquisa em educação musical se vale de teóricos do campo mais geral da educação, é importante trazer tais autores para um aprofundamento das reflexões aqui apresentadas.

Em primeiro lugar, é importante destacar o caráter polissêmico do termo “saber docente”. Isso se dá por causa das diversas classificações de saber que variam de acordo com os paradigmas da pesquisa, e todas elas comprovam a existência de uma pluralidade de saberes (ALTET, 2001; NUNES, 2001, 2010; PERRENOUD, 2001c).

Nunes (2010) alega que as pesquisas apresentam uma diversidade de conceitos e metodologias e contribuem para a produção de sínteses e elaboração de critérios, agrupamentos, classificações e tipologias. A autora afirma que a diversidade de conceitos

corrobora “para identificar sua complexidade, e também, as lacunas ainda não exploradas” (NUNES, 2010, p. 340).

Perrenoud *et. al.* (2001) discute essa questão afirmando que:

[...] sua denominação e sua classificação são problemáticos: saberes pedagógicos, didáticos, relacionais, psicossociológicos; saberes profissionais, saberes da experiência, saberes implícitos. Tais distinções são frágeis e remetem a debates que continuam abertos sobre a divisão das práticas em componentes identificáveis ou sobre a origem dos saberes dos professores[...] A ideia mesma de saber não é estável, as oposições entre informações, conhecimentos e saberes não são estabilizadas, tampouco as distinções entre saberes e saber-fazer, ou entre saberes declarativos, procedimentais ou condicionais. Além dessa imprecisão conceitual que obriga cada autor a definir suas categorias, salta à vista que os saberes de tipos diversos correm de forma pessoal. (PERRENOUD et al, 2001, p. 213).

Um dos motivos da dificuldade de se definir os saberes docentes é o fato de que essa questão “[...] diz respeito a uma realidade muito complexa [...]” (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 185). E existe, portanto, uma infinidade de propostas, muitas delas em desacordo, devido, entre outras questões, às várias correntes de pesquisas (TARDIF, 2012, p. 185). Logo, é muito difícil chegar a um conceito que satisfaça a todos.

Diante do que Tardif e Gauthier (2001, p. 187) chamam de “imprecisão e ambiguidade”, serão trazidos aqui os conceitos de alguns autores, já apresentados na introdução deste capítulo.

Em presença das questões referentes à definição de saber, Tardif (2012) se atem a três elementos:

- 1) A subjetividade: saber alguma coisa é possuir uma certeza subjetiva racional” (ibid. p. 194);
- 2) O julgamento: quando se faz uma afirmação sobre algo e essa afirmação é verdadeira, é um saber. Ou seja, o saber está no discurso assertivo (ibid. p. 195);
- 3) A argumentação: saber algo não é fazer uma afirmação sobre algo, é ser capaz de dizer o porquê desta afirmação estar correta (ibid. p. 196).

Nessas definições, pode-se ter como exemplo quando um professor afirma fazer uma determinada atividade porque sabe, pela experiência, que ela resulta positiva, seja no aprendizado ou aceitação do alunado. Não é uma afirmação “vazia”, mas validada pela prática, que pode ser explicada porque funciona.

Para Tardif, nesses três casos há “exigências da racionalidade”, ou seja, é saber explicar o porquê de alguma atitude (ibid. p. 198).

Tardif e Gauthier (2001, p. 208) afirmam que “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são a fonte de seus julgamentos escolhas e decisões”.

A questão da racionalidade também é encontrada em Gauthier *et. al.* (1998, p. 336) quando afirmam que se considera um saber os discursos e ações cujos sujeitos podem apresentar justificção para tal.

Já Perrenoud (2001a) define saberes e conhecimentos como

Representações organizadas do real, que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e, eventualmente, explicar às vezes antecipar ou controlar, de maneira mais ou menos formalizada e estruturada, fenômenos, estados, processos, mecanismos observados na realidade ou inferidos a partir da observação. (PERRENOUD, 2001a, p. 19).

Pode-se ressaltar na afirmação desse autor a importância da “realidade” para o estudo desses saberes. Como exemplificado a seguir:

O professor que ‘opta’ por ignorar um aluno que pede a palavra ‘sabe’ que ele a pede, ‘sabe’ que é melhor não dá-la para evitar um caminho sem volta, ‘sabe’ que é mais econômico fingir que não vê esse pedido da palavra, em vez de explicar por que não deseja responder a ele. ‘Sabe’ tudo isso, mas seus saberes passam muito furtivamente por sua consciência, acompanhando uma ação quase automática e justificando-a. (PERRENOUD, 2001a, p. 181-182).

Nas pesquisas no campo da Música, Hentschke, Azevedo e Araújo, (2006, p. 51) afirmam que os saberes docentes "são definidos como uma diversidade de conhecimentos, competências e habilidades que caracterizam e devem ser inerentes ao profissional professor".

Contudo, ante as distintas correntes de pesquisa, concepções e definições de saberes, pode-se destacar que “[...] apesar das diferenças, essas imagens têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula” (GÓMES, 1997, p. 102).

3.3 As características dos saberes

Uma das características dos saberes é a sua temporalidade. Segundo Tardif (2012, p. 262) os saberes são construídos com o tempo, através da sua história de vida, pelos anos de prática que se desenvolvem em sua carreira. O tempo não é somente um meio, “é um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador” (TARDIF, 2012. p. 108).

A temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do “eu profissional” (TARDIF, 2012. p. 67). O professor lembra de suas experiências quando era aluno para construir a sua forma de lidar com certas situações. Todavia, ressalta-se que há um efeito cumulativo e seletivo dessas experiências. Ou seja, o professor seleciona suas lembranças (Ibid. p. 69). Portanto, esses

[...] saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.). (TARDIF, 2012. p. 71).

O fator tempo como característica dos saberes, ressalta, pelo menos, dois fatos: 1) “[...] a questão do tempo, para além daquele restrito na sala de aula, aparece como dimensão também importante para os estudos dos saberes dos professores” (NUNES, 2010, p. 349), 2) “[...] o professor jovem nunca chega virgem ao seu ofício” essa experiência anterior muitas vezes é fundamental para que ele administre o ensino, a classe, etc (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 286). Esse atributo é claramente apontado nas falas dos professores entrevistados nesta pesquisa e em outras, mais uma vez, observando como os saberes são construídos no trabalho diário e durante a sua vida.

Ainda sobre o tempo, pode-se discutir as fases da carreira docente. Tardif cita alguns estudos para discorrer sobre os momentos pelos quais o professor passa durante o seu amadurecimento. Essas etapas consistem basicamente na primeira fase que é a “transição do idealismo para a realidade” (TARDIF, 2012, p. 83-84); a segunda corresponde à iniciação no sistema normativo e na hierarquia da escola; na terceira ocorre a descoberta dos “alunos reais”.

Tardif explora a ideia de que a carreira pode ser dividida em duas fases. A primeira seria de exploração, que pode ser “entusiasmadora” ou decepcionante. É a fase inicial, na qual é comum que grande parte dos professores desista da carreira. A segunda é fase da estabilização (de 3 a 7 anos), onde o professor se sente mais confiante e se interessa mais pela aprendizagem dos alunos. Porém, essas etapas não acontecem sempre da mesma forma, dependendo de alguns fatores como, por exemplo, as condições de trabalho na qual se está inserido (TARDIF, 2012, p. 85).

Tardif (2012) cita também Antony Giddens para tratar de um conceito chamado “rotinização”. Quer dizer, “as rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos” (TARDIF, 2012, p. 101). Isso significa que, com a experiência, o professor adquire hábitos em sala que previnem certos problemas. O docente, através do tempo, começa a desenvolver sua maneira de interagir com os alunos e a transmitir seu conhecimento (TARDIF, 2012, p. 51). Além conseguir especificar o seu papel e o dos outros, ou seja, saber que “não faz milagres” e saber onde é o seu papel e o papel dos pais. Passa a saber o seu papel na aprendizagem dos alunos, saber o que é possível “ensinar-aprender” [...] aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites[...]” no que diz respeito a programas, rotinas, etc (TARDIF, 2012, p. 88).

Outro atributo dos saberes docentes é o fato de serem provenientes de diferentes fontes (TARDIF, 2012, p. 33). O saber docente é plural, formado basicamente por sua formação profissional, saberes disciplinares⁷, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2012, p. 38). São plurais e heterogêneos: por virem de diversas fontes, não formam um repertório unificado em termos de teorias ou concepção de prática, e porque o professor busca atingir diferentes tipos de objetivos (TARDIF, 2012, p. 263).

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2012, p. 64).

E quando esses saberes são mobilizados, é impossível saber de onde eles vêm. O autor chama esse fenômeno de sincretismo. Isso porque a coerência nesses saberes não

⁷ Os saberes disciplinares são os conteúdos que aprendemos nas universidades ex. música, português etc. (TARDIF, 2012, p. 38)

está na teoria, mas no “pragmatismo e na biografia do professor, como ferramentas na caixa de um artesão” (TARDIF, 2012, p. 64).

Esses saberes também são sociais. São partilhados por um grupo de agentes em uma mesma organização coletiva de trabalho, ou seja, o professor está inserido em uma escola com suas regras programas etc. A utilização desses saberes repousa em um sistema maior que ele, como a universidade, a administração escolar, o ministério da educação etc. O objeto de seu trabalho é um objeto social, os alunos.

Esses saberes mudam ao longo da história. Tardif (2012, p. 62) destaca, ainda, que o que distingue sua abordagem dos saberes docentes das demais é que para ele, a natureza e as fontes desses saberes estão em sua proveniência social e em sua dimensão temporal.

Os professores tendem a hierarquizar os saberes em função da sua utilidade (TARDIF, 2012, p. 21). Por exemplo: gerir uma sala de aula é mais importante do que ter que lidar com a direção da escola. Isso acontece porque a escola persegue vários fins, porém, devido a realidade escolar, é preciso hierarquizá-los (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 78).

Gauthier et al. (1998, p. 358) afirmam: “[...] os saberes permitem esquematizar a informação, ao organizá-la, hierarquizá-la, os saberes se revelam um instrumento indispensável [...]” para lidar com as decisões difíceis que o professor tem que tomar diante das limitações impostas pela sala de aula. Como, por exemplo: quais conteúdos ministrar diante de determinados alunos ou diante de certas limitações de tempo, de material etc.

Outra questão importante é que os saberes são práticos. Contudo, parto do pressuposto que é importante que esse conhecimento seja estudado de uma forma sistemática. Assim, o professor deveria se impor como uma categoria detentora de um saber prático e possuir um espaço tão importante quanto o da comunidade científica. Quando se procura conhecer, é para agir melhor (TARDIF, 2012, p. 210). Mais uma vez, aqui é ressaltado o fato de que se pretende, com o estudo dos saberes docentes: buscar conhecer e estudar as práticas dos professores a fim de que elas possam ser incorporadas aos estudos teóricos sobre o assunto.

Os saberes também se adaptam. Pode-se observar essa qualidade, por exemplo, nos programas escolares, nas interações com os alunos e os demais agentes da escola e na instituição escolar. Essa adaptação influi positivamente na aprendizagem dos alunos quando se adapta uma situação de ensino (GAUTHIER *et. al.*, 1998, p. 227). Os saberes

também se adaptam quando o professor ganha experiência e vai descobrindo que certas atividades não deram certo em uma determinada situação, mas que podem funcionar como uma boa ideia para criar uma outra ou realizar essa mesma em uma situação diferente.

Aliada a isso, está outra questão que é o pragmatismo dos saberes. Tardif (2012, p. 264) afirma que a unidade que existe nisso é o pragmatismo, pois seus saberes estão a serviço da ação. Gauthier et. al. (1998, p. 119-120) complementam declarando que as pesquisas deveriam levar em conta, entre outras coisas, a concepção pragmática dos saberes onde se julga as práticas de um professor em relação ao resultado desejado. Dessa forma, é fundamental, como tem sido argumentado, conhecer as práticas dos professores através dos próprios professores.

Os saberes são personalizados e situados. Personalizado porque o saber é resultado, dentre outras coisas, da experiência pessoal. Situados, pois são utilizados em função de uma situação de trabalho em particular (TARDIF, 2012, p. 266). Isso porque as situações a serem resolvidas pelos professores têm características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas. Isso quer dizer que não é possível traçar um receituário que se adeque a todas as situações.

Os saberes dos professores são racionais e através da crítica eles podem ser melhorados. Ainda com relação à racionalidade, Tardifi afirma que as “[...] argumentações dependem apenas da pessoa que as enuncia” (TARDIF, 2012, p. 207). Ou seja, a explicação que o professor dá para sua prática já é suficiente. “Nesse sentido, como qualquer outro profissional, um professor age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está consciente [...]” (TARDIF, 2012, p. 208). Essa racionalidade, ainda segundo o autor, seria uma ponte entre os “teóricos e os práticos”, pois trata da relação entre o professor que discute sua prática e o pesquisador que pode produzir conhecimento. O que o autor explicita é a necessidade de se conhecer as práticas dos professores para gerar uma reflexão e por consequência um aprimoramento em seu trabalho diário.

Por fim, os saberes docentes têm como objeto o ser humano: “os seres humanos têm particularidades de existirem como indivíduos” apesar da coletividade (TARDIF, 2012, p. 267). O autor complementa afirmando que o professor, ao contrário do trabalhador industrial, lida com indivíduos. Mesmo ele trabalhando em turmas, não tem como não levar em conta o aluno de forma individual.

3.4 A profissionalização docente

Os estudos sobre saberes docentes se enquadram em um tema maior que é o chamado movimento de profissionalização docente. Arroyo (2001, p. 17-18) afirma que o professor está atrás de sua identidade de mestre. Para isso, é preciso desenvolver e definir sua qualificação, seu profissionalismo e um saber específico que o caracterize como profissional. Segundo este autor, a qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas. Não obstante, o estatuto profissional de categoria continua indefinido, ainda imerso em uma imagem social difusa, sem contornos (ARROYO, 2001, p. 29).

Gauthier *et. al.* (1998, p. 69-71) afirmam que os estudos sobre a profissionalização têm em comum a ênfase no saber. O movimento de profissionalização implica em uma formação mais integrada com a prática do magistério.

Nóvoa (1997, p. 26-27) defende que é preciso mobilizar a experiência para a produção de saberes e que “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”. Este autor afirma que é este o único caminho para uma mudança de perspectiva, defendendo que essa produção de conhecimento se dê de forma coletiva.

Nunes (2010, p. 344) complementa:

Neste sentido as investigações neste campo continuam sendo desenvolvidas buscando contribuir para a consolidação da profissionalização do professor, indo para além de uma profissão baseada na vocação, no sacerdócio ou no dom.

3.5 A formalização dos saberes

Para que a profissionalização docente se consolide, é preciso a formalização dos saberes. Para Gauthier *et. al.*:

[...] essa formalização passa: primeiro, pela identificação das características próprias à atividade do professor na sala de aula; em seguida, pela análise e pela comprovação dos saberes por ela mobilizados; finalmente, por uma problemática da mediação desses saberes estáveis apropriados a uma situação complexa. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 288).

Os autores ainda alegam que, diante do fato de ser necessária uma formalização de saberes para uma profissionalização docente, pode-se afirmar que para ser professor não basta conhecer o conteúdo, não basta ter talento, não basta ter bom senso, não basta seguir a intuição, não basta ter experiência e não basta ter cultura (ibid. p. 20-23).

Além disso, a importância dessa questão se dá porque quanto mais sistematização, mais se percebe o longo e complexo processo de aprendizagem, e, assim, exige-se uma formalização e uma sistematização adequada (NUNES, 2001, p. 32). Essa afirmação vem ao encontro da justificativa apresentada para esta dissertação, e qualquer outra pesquisa que tem como referencial o estudo dos saberes dos professores.

3.6 Os tipos de saberes

A seguir serão apresentadas algumas tipologias referentes a esse assunto. Os tipos mapeados aqui não representam a totalidade dos saberes definidos por todos os autores da educação, pois, como referido anteriormente, há uma grande diversidade de classificações e agrupamentos. As explicações sobre essas tipologias e algumas outras serão apresentadas mais a diante.

Altet (2001, p. 29-30) propõe a seguinte tipologia de saberes:

1- Saberes teóricos:

Saberes a serem ensinados - gestão da matéria

Saberes para ensinar – gestão de sala de aula.

2- Saberes práticos: (da experiência)

Saberes sobre a prática – saberes sobre como fazer

Saberes da prática – produto da ação que teve êxito, é o que diferencia, por exemplo, o novato do especialista.

Charlier (2001, p. 90-91) diferencia dois tipos de saberes:

Saberes do professor – construído pelo próprio, a partir da sua prática e saberes para o professor – elaborados por outras instâncias, para serem utilizados pelos docentes.

Essa distinção, segundo a autora, tem uma visão cognitivista do aprendizado, evidenciando um trabalho de apropriação e que se torna um elemento de um repertório do docente.

Para Gauthier *et. al.* (1998), os saberes consistem em:

- Saberes disciplinares – ensinar exige um conhecimento do conteúdo e os seus significados. (GAUTHIER et al, 1998, p. 29- 30);

- Saberes curriculares – São os conteúdos que o docente transmite para os alunos (GAUTHIER et al, 1998, p. 30- 31);
- Saberes da ciência da educação – é um conjunto de saberes a respeito da escola em geral, como por exemplo, o conhecimento de como funciona o sistema escolar, a carga horária na escola, sua relação com o sindicato, etc. (GAUTHIER et al, 1998, p. 31);
- Saber da tradição pedagógica – representa a maneira tradicional de dar aula (GAUTHIER et al, 1998, p. 32);
- Saberes experienciais (jurisprudência particular) – são os saberes que se aprendem na prática (GAUTHIER et al, 1998, p. 32-33);
- Saberes da ação pedagógica – é o saber experiencial validado na academia (GAUTHIER et al, 1998, p. 33-34).

Tardif (2012) apresenta uma tabela propondo um modelo tipológico que procura dar conta do pluralismo dos saberes docentes:

OS SABERES DO PROFESSORES		
Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundário não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A práticas dos ofícios na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

(TARDIF, 2012, p. 63)

Na literatura sobre o assunto, são encontrados outros autores que procuram contribuir com esse tema usando outras tipologias. A seguir, serão apresentados alguns

tipos de saberes mapeados e discutidos durante a leitura para a elaboração deste capítulo. O trecho dará a impressão de ser repetitivo, mas é necessário que assim seja, pois aqui são mostrados os saberes que são apontados por mais de um autor.

Um tipo de saber muito discutido é o saber **experiential**. Segundo Gauthier *et. al.* (1998, p. 32), significa aprender através de suas próprias experiências. Isso pode aparecer sob a forma de uma atividade de rotina. O autor ainda afirma:

[...] professores ensinam da mesma maneira e adotam comportamentos semelhantes. E quando se pergunta a eles sobre o que se baseiam mais para exercer sua profissão, apontam em primeiro lugar a experiência e não os estudos universitários. (GAUTHIER *et. al.*, 1998, p. 313).

Tardif (2012, p. 111) pondera da seguinte forma sobre esses saberes:

[...] como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (a) professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Contudo, Gauthier *et. al.* (1998, p. 32-33) pontuam que o problema dos saberes **experientiais** é que eles permanecerem “confinados ao segredo da sala de aula”. E assim “o que limita o saber experiential é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. Com isso, percebe-se a importância, já apontada nesta pesquisa, de se trazer para os estudos acadêmicos a perspectiva e saberes dos professores. Este não é o único caminho (pode-se criar grupos de discussões, por exemplo), mas uma das possibilidades.

Tardif (2012, p. 38) e Gauthier *et. al.* (1998, p. 29-30) apontam os saberes **disciplinares** como os conteúdos que aprendemos nas universidades, por exemplo, música, português, etc. Entretanto, esse saber não pode representar sozinho os saberes docentes. E, como já discutido antes, apenas esse tipo não é suficiente para a prática pedagógica.

Os saberes **curriculares** são os que o professor tem que aprender para ensinar os conteúdos definidos pela escola (TARDIF, 2012, p. 38). O programa, que não é produzido pelos professores, serve de guia para planejar e avaliar. Porém, Gauthier *et. al.* (1998, 30-31) questionam: de que forma isso é feito? De que forma o professor transforma esse programa? Baseado em que critérios?

Contudo, sobre os saberes **disciplinares** e **curriculares**, Tardif (2012, p. 41) argumenta que não são saberes docentes. O saber docente seria o procedimento pedagógico para transmissão do conhecimento. Ou seja, que estratégia, de acordo com seu repertório de saberes, o docente irá adotar em cada situação de aula.

O saber da tradição pedagógica, segundo Gauthier *et. al.*, tem sua origem no século XVII, com o surgimento do ensino simultâneo. Esse saber se caracteriza pela prática, hoje vista como tradicional, de dar aula. Essa maneira de dar aulas se cristalizou e “ela chegou até nós e povoa não somente as nossas recordações de infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais”. E “ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica” (GAUTHIER *et. al.*, 1998, p. 32)

Gauthier *et. al.* (1998, p. 399-401) trazem o conceito de **saber da ação pedagógica**, pois ele acredita que o professor se insere em um contexto de trabalho que tem características semelhantes entre classes. E para tomar decisões em sala de aula, o professor se vale do seu reservatório de saberes (saberes disciplinares, experienciais, saberes curriculares, saberes da tradição, etc.). O autor defende que o “saber da ação pedagógica” seja inserido nesse reservatório de saberes, pois as pesquisas sobre esse assunto são produzidas no contexto da profissão. Essas pesquisas têm como característica não adotar uma posição preestabelecida, pois “[...] a pesquisa não impõe seu ponto de vista; ela permite que os atores ressaltem suas visões das coisas”. E esses saberes devem ser utilizados com prudência devido à complexidade da ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 1998. p. 401).

Gauthier *et. al.* também trazem o conceito de saberes da ciência da educação que são um conjunto de saberes a respeito da escola em geral, não necessariamente ligadas à ação pedagógica, como por exemplo, o conhecimento de como funciona o sistema escolar como um todo. “Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 31). Sob essa perspectiva, pode-se apontar a necessidade de que os professores conheçam como a música se insere no sistema escolar, mas também nas legislações. Na fala dos entrevistados, percebe-se a tentativa de procurar espaços para fazer suas aulas sem perturbar a escola com o barulho. Os professores de música negociam com outros professores a fim de conviver de forma harmônica.

3.7 Como são adquiridos

A seguir serão apresentadas algumas opiniões dos autores sobre como esses saberes são adquiridos durante a carreira docente.

Para Tardif (2012, p, 219), as condições da aquisição e de utilização dos saberes dependem da formação específica do professor, da socialização profissional, da instituição e do ensino em si.

Contudo, percebe-se que, entre os teóricos do assunto, é dada certa importância aos saberes experienciais. Tardif (2012) alega que esses saberes se desenvolvem em um contexto muito dinâmico, diferente do ambiente do cientista ou do técnico. Esse ambiente dinâmico faz com que o professor desenvolva “macetes” para dar aula e uma “personalidade profissional” (TARDIF, 2012, p. 49).

Isso pode ser considerado por outros autores como algo negativo. Por exemplo, Arroyo (2001, p. 131) afirma que os espaços de formação de docentes desenvolvem professores “aulistas”. Com isso, a escola se torna o principal ambiente de aprendizado dos saberes. Nunes (2010) acredita que a formação se dá a partir da prática e não nos cursos formadores.

[...] foi percebido em algumas das pesquisas que após a análise dos relatos dos professores identificaram que a maior parte dos saberes foram adquiridos a partir da prática profissional, ou seja, depois de formados. (NUNES, 2010, p. 348)

Dessa forma, os autores defendem uma maior proximidade entre a prática e a academia para que a universidade promova uma formação mais dinâmica e os saberes docentes possam ser mais estudados e desenvolvidos pelos professores em formação.

Sobre o conhecimento que o professor traz de sua vida, Tardif (2000, p. 14) menciona que, quando ocorrem conflitos de disciplina em sala de aula, a tendência é que reativem modelos provenientes da experiência escolar de cada professor. Ou seja, existe uma parte do saber que é adquirida durante a história de vida de cada professor, especificamente experiências familiares e escolares, mas também em experiências da sua carreira de trabalho (TARDIF, 2012, p. 20).

Uma questão determinante para construção dos saberes são as condições de trabalho. Alguns estudos indicam que os saberes dependem da combinação das condições de trabalho em que esses professores estão inseridos e a experiência profissional dos próprios professores (TARDIF, 2012, p. 16). Arroyo (2001, p. 115) também declara “nos

formamos ou deformamos nos tipos de condições de trabalho”. Essa discussão está bastante presente na educação musical em escolas públicas, quando se discute espaço de trabalho, material etc.

Outro fator é a troca entre pares. Arroyo (2001, p. 124) afirma: “sabemos pouco sobre como acontecem esses processos de internalização, da aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos” uma das maneiras de se aprender veio do contato com os nossos primeiros mestres e no convívio com colegas de profissão.

Essa maneira de aprender, apesar de ser importante é pouco valorizada. Nóvoa (2009b, p. 37, p. 39) defende que não existem espaços facilitadores de “uma reflexão compartilhada sobre seus saberes” e há uma diferença fundamental entre formar e formar-se. Até hoje, os professores têm sido formados por grupos profissionais diversos, sem que as suas próprias práticas de debate e de troca de experiências tenham alguma vez sido valorizadas.

3.8 O reconhecimento desses saberes

Tardif (2012, p. 42-47) levanta a questão de que existe uma relação problemática entre os professores e os saberes e que esse problema estaria no fato do professor não reconhecer esses saberes como seus. Segundo o autor, isso pode ser explicado por cinco motivos:

- Historicamente existe uma divisão do trabalho entre os técnicos, que, teoricamente, não produzem conhecimento e a comunidade científica que se dedica a uma produção restrita e especializada de conhecimento. Ou seja, seria o pesquisador acadêmico que produz o conhecimento e o professor apenas transmitiria e aplicaria esses conhecimentos.

- Outro motivo seria o cultural. Antigamente, o conhecimento em si era sinônimo de ser capaz de ensinar, hoje em dia, é preciso saber ensinar. Os professores ainda estão presos a essa forma antiga de ver a educação.

- Outro fator seria a ligação entre os saberes pedagógicos e a psicologia. Com isso, a pedagogia se tornou cada vez mais específica e acadêmica, o que fez com que se distanciasse da prática docente. Assim ficou dividido entre os formadores, detentores e produtores do conhecimento, e os docentes, os “aplicadores” desse conhecimento.

- Também, o desenvolvimento das tendências pedagógicas (escola nova, reformista, etc.) que muda a relação entre o educador e o educando, fazendo com que o

ato de aprender se torne mais importante que o ato de saber, ou seja, o saber a se transmitir deixa de ser o mais importante.

- Outro ponto a ser destacado seria a democratização da educação e o controle da mesma pelo Estado. Isso fez com se produzisse professores muito rapidamente e, assim, pela lógica industrial, a produção de docentes aumentou, porém não foi suficiente para chegar à consciência de que o professor também tem um saber a ser considerado.

Nóvoa (2009b, p. 36) declara ser importante que os professores se apropriem dos seus saberes e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual. Sobre isso, Gauthier *et. al.* (1998, p. 35) questionam: “Ora, como a população em geral poderia reconhecer a pertinência e a especificidade de um saber pedagógico de alto nível se os próprios docentes não o fazem?”

3.9 A complexidade da docência

Não é possível discutir os saberes docentes sem levar em conta a complexidade do trabalho docente, pois como afirma Gauthier *et. al.* (1998, p. 25-26), existe a tendência de se formalizar demais o ensino, reduzindo sua complexidade. Assim, ele não encontra mais correspondência na realidade. Isso provoca “[...] o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino”. Ou seja, muitos saberes produzidos não levam em conta o professor real.

A complexidade do trabalho docente se dá pelos seguintes fatores: a multidimensionalidade, que se refere à quantidade de acontecimentos em uma sala de aula; a simultaneidade, que se refere a esses acontecimentos se passarem ao mesmo tempo; a imediatez e a rapidez com que esses eventos acontecem; a imprevisibilidade, ao caráter inesperado; a visibilidade que se refere à postura pública do professor; a historicidade, que remete ao efeito dessa postura em fatos que ainda irão ocorrer em sala de aula (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 290).

Segundo Arroyo (2001, p. 78), esses conhecimentos fechados (conteúdos) não dão conta da complexidade dos conhecimentos sociais. E esses embates fazem parte do meio acadêmico e entre os professores da educação básica, sendo que esses últimos “[...] cada dia têm que mudar suas escolhas pedagógicas e pessoais para serem consequentes com esses embates”. E esses embates se dão, pois, entre outras questões, pelo fato de “[...] não dispormos de uma carta conceitual comum que dê conta do conjunto de facetas do ofício” (PERRENOUD, 2001c, p. 218).

Perrenoud atenta para as seguintes questões:

Não se pode exigir de ninguém coisas impossíveis. Sem dúvida, alguns pedagogos geniais podem fazer milagres com pouco, em lugares inapropriados, mas não se pode fundar uma escola de qualidade sobre essas exceções [...] De que serve formar os professores para pedagogias construtivistas ou para o trabalho em equipe e em ciclo se tudo impede a implementação dessas ‘belas ideias’? (PERRENOUD, 2012, p. 287).

3.10 A formação inicial

Outro ponto a se considerar é a formação inicial do docente. Essa discussão se dá por ser consenso o fato da condição reducionista em que o professor, em geral, é formado. Ele vai se transformando através do contato com a prática, nos diálogos com os colegas, nos confrontos políticos, etc. (ARROYO, 2001, p. 52). Sendo assim, o início da vida do docente é algo a ser estudado.

Sobre a relação teoria/prática, Arroyo pontua:

Domina uma visão na pedagogia de que a ação vem depois que nossa mente souber o que fazer e porque fazer. Em realidade, na vida nossa de cada dia, e das crianças e adolescentes e até adultos, aprendemos antes ou concomitantemente a fazer, a intervir do que a entender conceitual e mentalmente o que e porque estamos fazendo e intervindo. (ARROYO, 2001, p.117).

Altet (2001) corrobora:

Seja qual for a formação inicial recebida (e suas formas são extremamente variadas), os professores citam em primeiro lugar a influência da sua formação prática, que lhes fez adquirir o conhecimento do que é preciso fazer e como fazê-lo. (ALTET, 2001, p. 33).

Araújo (2016, p. 172) afirma que também se percebeu a importância da formação inicial em concepções sobre como sistematizar o trabalho docente, por exemplo. Nunes (2001, p. 28) defende a importância de se pensar a formação inicial em uma abordagem que vá além da academia, “[...] desenvolvendo estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc.” em oposição ao conjunto de competências e técnicas que geram a separação entre o “eu profissional e o eu pessoal” (ARAÚJO, 2016, p. 28).

3.11 A relação teoria e prática

É ponto comum entre os autores a importância da articulação teoria/prática para uma produção de conhecimento mais significativa sobre os saberes docentes. Tardif (2012, p. 163) afirma que o professor precisa de dois tipos de saberes: “um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa e um saber técnico-científico relativo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais”.

A organização do trabalho não deve ser vista apenas como “gestão de classe” que se aprende somente na prática de sala de aula. Mas deve ser tratada para além da sala de aula. E de acordo com essa ideia, essa questão deveria ser conduzida com uma articulação teoria-prática (PERRENOUD, 2012, p. 280-281).

Nóvoa defende que se construa “[...] um saber emergente da prática que não negue os contributos teóricos das diversas ciências sociais e humanas, mas que os integre com base em uma reflexão sobre a experiência pedagógica concreta” (NÓVOA, 2009b, p. 38).

3.12 A interação

Um item abordado com frequência entre os teóricos é a interação como fator importante no trabalho docente. Tardif (2012, p. 219-222) afirma que a ação profissional do professor está estruturada por dois condicionantes: a transmissão da matéria e a gestão das interações com os alunos. Nesses dois casos, o elemento fundamental para ensinar é a relação com o aluno.

O autor mapeou o que ele chama de “tecnologias de ensino”. Ele afirma que existem três tipos de “tecnologias de interação”, são elas:

- A coerção: consiste nos comportamentos punitivos reais ou simbólicos aplicados em sala de aula (TARDIF, 2012, p. 137).

- Autoridade: no professor reside no respeito que ele é capaz de impor sem coerção, assim como sua personalidade e seu carisma. É “[...] um elemento essencial do controle que o professor exerce sobre seu objeto de trabalho [...]” (TARDIF, 2012, p. 139).

- Persuasão: consiste em convencer uma pessoa a fazer algo através de recursos da língua falada. É uma tradição da educação ocidental desde os sofistas (TARDIF, 2012, p. 137-140).

Gauthier *et. al.* (1998, p. 373) apontam que o professor se insere no tipo de trabalho interativo, como “interações de transformação”, pois busca o “[...] ‘aperfeiçoamento’, que põe ênfase na melhoria da adaptação e do bem-estar do indivíduo na sociedade [...]”. O autor também usa o termo “tecnologia interativa” para tal questão. A tecnologia interativa não se fundamenta em relações de causa e efeito, é um resultado de uma longa experiência com o conhecimento científico (GAUTHIER *et al.*, 1998, 377-378).

Gauthier *et. al.* (1998, p. 371) argumentam que o ensino corresponde ao que chamamos de trabalho interativo, pois coloca o trabalhador (professor) em contato com um objeto de trabalho não-inerte (ser humano). O conhecimento mútuo é muito importante para a qualidade do relacionamento pedagógico entre professores e alunos. Afinal, “o ensino é um ofício interativo” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 277).

A interação, nesse caso, tem como característica, por exemplo, a possibilidade de o “usuário” neutralizar os efeitos do trabalhador, e portanto, a cooperação se torna uma necessidade e para isso, o trabalhador lança mão da persuasão para realizar seu trabalho. E é nesse momento que a legitimidade das técnicas e suas consequências morais são colocadas em confronto (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 374). Pois

Se ele não pode obrigar a criança como outrora, se também não pode filiar-se totalmente no desenvolvimento natural dos recursos interiores do aluno, o professor deve mobilizar outras maneiras de fazer para vencer as resistências do aluno (ou melhor, ajudá-lo a vencê-las por si mesmo) e permitir que a educação e a instrução aconteçam. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 388).

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 *et. al.* (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 receber essa influência. E, nessa situação, entra a astúcia e o “arsenal dos meios” assume a sua importância permeando toda a relação mestre-aluno. Para o autor, a ausência dessa astúcia significa que para o professor sua matéria não é importante, ou que o outro não vale a pena.

Pelo fato de ter como objeto de trabalho o ser humano, o trabalhador interativo raramente pode estar seguro da eficácia da sua ação, e “[...] essa falta de clareza na determinação das causas obriga o trabalhador interativo a recorrer às ideologias, as quais

substituem de um certo modo a causalidade científica”, pois, “[...] as ideologias atenuam as inconsistências e as ambiguidades dos saberes teóricos” (GAUTHIER et al, 1998, p. 376). Por outro lado, as ideologias limitam as possibilidades de inovação, pois filtram os conhecimentos

Além da questão ideológica, o trabalho interativo se caracteriza por não ser um trabalho neutro. Pela “extrema heterogeneidade dos sujeitos” a necessidade de o trabalhador de agir na contingência aumenta fazendo com que não se possa furtar “a certa avaliação moral” (GAUTHIER et al, 1998, p. 377).

Gauthier *et. al.* ainda afirmam que “a participação dos alunos é necessária ao bom êxito do projeto educativo. Essa participação deve ser negociada em cada classe por cada professor; ela demanda; tempo, tato, firmeza e julgamento” (GAUTHIER et al, 1998, p. 380). Com isso, ele não pode se basear apenas na aplicação de saberes formalizados, pelo contrário, exige autonomia por parte desse profissional.

Mesquita e Lelis (2017, p. 5-9) constataram a “didática marcada pela dimensão relacional” e o papel motivador dos professores no processo de aprendizagem dos alunos. Esse resultado corrobora a ideia de Tardif e Lessard (2005), que afirmam que o trabalho docente é um trabalho de relações humanas. Através da relação, esses professores conseguem manter os alunos envolvidos por mais tempo nas atividades propostas mesmo que elas sejam tradicionais ou que o professor tenha poucos recursos técnicos. Para os jovens de periferia, em constantes conflitos com a escola uma boa relação se “[...] apresenta como principal porta de entrada para melhores resultados do processo de aprendizagem” (MESQUITA; LELIS, 2017, p. 9).

Arroyo (2001, p. 163) defende que voltemos nosso olhar para os educandos, pois, assim, encontraremos a interação com o outro “A interação é nuclear em todo processo educativo”, pois é assim que nos tornamos humanos (ARROYO, 2001, p. 164). Porém, essa relação fica empobrecida pelo formalismo da escola (ARROYO, 2001, p. 165). “À diferença de outras espécies, os seres humanos se ensinam uns aos outros deliberadamente” [...] “[...] Quando a interação permite revelar-se de pessoas, há pedagogia” (ARROYO, 2001, p. 167). A cultura jovem se aprende com jovens, a ser adolescente com os adolescentes, e nenhum mestre melhor para aprender uma coisa tão séria como brincar dos que as crianças” (ARROYO, 2001, p. 169).

3.13 A prática

A prática diária do docente é assunto fundamental para o estudo dos saberes. Como Tardif (2012, p. 235) aponta, o que chamamos de teoria, dos saberes ou dos conhecimentos “só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem a as assumem”.

Arroyo (2001, p. 150-152) propõe que se fortaleçam os professores nas escolas “partindo do que é seu, do que sabem e controlam: suas práticas, seus produtos e seu trabalho. Valorizá-los como sujeitos de escolhas que se traduzem em ações”. E, através de ações coletivas (congressos, seminários, etc.), promover a ressignificação coletiva dessas escolhas individuais. Inclusive as práticas, que são repetidas, previstas, ritualizadas, são parecidas em vários países distantes, inclusive a indisciplina e as greves.

Esse autor defende que uma boa prática no ensino fundamental como um todo se faz produzindo com os alunos (ARROYO, 2001, p. 157), pois “os processos cognitivos são mais ativos do que receptivos, mais interativos do que solitários”. E esse é um caminho para criar uma outra cultura profissional (ARROYO, 2001, p. 159).

Gauthier *et. al.* (1998, p. 346) afirmam que a atividade docente é necessariamente dependente do raciocínio prático. O raciocínio prático “[...] pode ser definido sucintamente como o raciocínio que justifica uma decisão”, sendo assim, a decisão que é enquadrada em um contexto (GAUTHIER et al, 1998, p. 347).

O raciocínio prático ganha importância na ausência de uma autoridade ou de uma força perfeita, dentro de um sistema aberto, inacabado e que pode se completar durante a própria discussão (GAUTHIER et al, 1998, p. 348-349). E “o professor encontra-se no centro de uma multidão de ‘microdecisões’ relativas à gestão de sala de aula” (GAUTHIER et al, 1998, p. 351). Esses aspectos influenciam a dinâmica da turma.

A questão principal sobre a prática do professor é a decisão (GAUTHIER *et. al.* 1998, p. 174), pois “[...] há uma espécie de interferência entre os objetivos inerentes à matéria e os objetivos que dizem respeito, por exemplo, à relação com os alunos”. O professor precisa decidir o tempo todo. “As más escolhas possíveis são preferíveis à ausência de decisão” (GAUTHIER et al, 1998, p. 338).

Gauthier *et. al.* (1998, p. 346) afirmam que o professor tem uma “margem de manobra” na sua escola para poder fazer seu trabalho e assim:

Supõe igualmente uma forte dose de imaginação e de improvisação, uma familiaridade com a matéria transmitida, com maneiras múltiplas de tratá-la para torná-la acessível e atraente, enfim, uma faculdade de julgar que esteja enraizada numa boa cultura profissional e na sensibilidade (finesa) para com o acontecimento que se apresenta. (GAUTHIER et al, 1998, p. 360).

No contexto atual da educação, onde o professor, obrigado a dar aula para quem não gostaria de estar lá, tem que lidar com as transformações rápidas das tecnologias, com a obsolescência rápida, com a cultura de massa e a heterogeneidade das turmas, esse professor pode se colocar em uma situação de inferioridade. Dessa forma, o docente usa a astúcia “contra o poder de resistência dos alunos” a fim de “ganhar a batalha da educação e da aprendizagem” (GAUTHIER et al, 1998, p. 366).

Gauthier *et. al.* (1998, p. 361) discutem os recursos da inteligência astuta, que significa, basicamente, a conquista de algo não pela força, mas pela astúcia, ou seja, [...] perspicácia e sagacidade, antecipação e senso da oportunidade” (p. 362). Esse assunto é importante pois, segundo o autor, a astúcia está presente em toda interação social. Essa interação consiste em se apresentar da melhor maneira possível para não ser desmoralizado e não desmoralizar o interlocutor.

Por outro lado, o autor não deixa de levar em conta os perigos da astúcia. Ele defende submeter essas questões ao espírito crítico. Esse espírito crítico pode ser chamado de ética pedagógica que, segundo o autor, é a “reguladora da astúcia” possibilitando a autocrítica (GAUTHIER et al, 1998, p. 368).

Ainda sobre a prática, Tardif (2012) declara:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém, em categorias de seu próprio discurso. (TARDIF, 2012, p. 53).

Os professores com esses saberes se adaptam ao meio escolar, como, por exemplo, os programas, as interações com os alunos e os demais agentes da escola e a instituição escolar.

Apesar disso, os saberes não livram o professor de ter que tomar decisões na contingência e incerteza. Na busca de um ideal educativo e de uma relação ética com o

outro, trilhamos caminhos tortos, de “errância e transgressão” (GAUTHIER et al, 1998, p. 369) sempre para obter a atenção do outro.

Sobre a transgressão, Arroyo (2001, p. 140-141) afirma que um dos motivos da transgressão ser necessária é que “os seres humanos não se repetem” e os professores têm como preocupação em sala de aula “construir um clima humano” (ARROYO, 2001, p. 146).

As transgressões não são gratuitas. São uma reação ao legalismo das escolas (ARROYO, 2001, p. 218-219). O autor questiona o medo que se tem da autonomia dos professores, pois os práticos são os que fazem acontecer o ensino, “[...] eles recebem sua força da prática pensada” (ARROYO, 2001, p. 219).

Essa transgressão gera inovação e, segundo o autor, a inovação tem acontecido mais nas escolas do que nos órgãos de gestão (ARROYO, 2001, p. 220). Com as transgressões, os docentes se afirmam como sujeitos de práticas e valores construídos ao longo dos anos de lutas. A transgressão ameaça o “normal” que alimenta a supervisão e o controle dos mestres nas escolas (ARROYO, 2001, p. 223).

Por outro lado, Arroyo (2001, p.224) afirma que não se deve deixar “tudo solto”, mas que seja feita uma construção coletiva, entre os docentes, de práticas inovadoras. As “transgressões e inconfidências”, segundo autor, podem ser um fator importante para a qualificação dos docentes. “As transgressões políticas recolocam os docentes como sujeitos centrais” e “as transgressões pedagógicas, as propostas inovadoras são uma grande oportunidade de recolocar os docentes como sujeitos centrais do fazer e da gestão pedagógica” (ARROYO, 2001, p. 226). Ou seja, cultura da transgressão é fundamental para uma cultura profissional.

Gauthier et al., no livro “Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”, apresentam os resultados de quarenta e duas pesquisas com o intuito de analisar um repertório de conhecimento característicos do ensino. Essas pesquisas mostram a importância de o repertório de conhecimentos ser extraído da prática docente, mas o docente não deve se limitar a aplicar os resultados da pesquisa de forma mecânica (GAUTHIER et al. 1998, p. 179). Ou seja, não usar os resultados da pesquisa para reproduzir as descobertas como uma “receita de bolo”.

Essas sínteses giram em torno de questões como a importância de conhecer os alunos, maneiras de gerir a classe, técnicas para motivar os alunos, maneiras de ensinar a matéria, planejamento, questões disciplinares, etc.

3.14 A humanização

Arroyo (2001) propõe um “alargamento da concepção de educação” no sentido de ter como norteador a “totalidade da formação humana” (ARROYO, 2001, p. 71), pois os conteúdos, uma vez dominados, perdem o interesse para o aluno (p. 73). Segundo o autor, esse alargamento é muito positivo, pois “trouxe inseguranças, vontades de ler mais, de acompanhar os avanços, de participar nos congressos e encontros, de ter tempos para estudo e debate” (ARROYO, 2001, p. 87).

Arroyo (2001) cita Paulo Freire para sugerir que se formem educadores “[...] num duplo olhar, de um lado olhar para as manifestações múltiplas de humanização, de outro para o reconhecimento da desumanização como viabilidade e realidade histórica” (ARROYO, 2001, p. 48).

Muitas vezes perguntado se o centro das propostas pedagógicas que estão acontecendo é acabar com as séries, com a reprovação, implantar os ciclos em seu lugar, ou avaliar de maneira diferente... respondo com sinceridade que tudo isso é apenas consequência de inovações mais radicais [...]. (ARROYO, 2001, p. 60).

O autor defende que as “inovações mais radicais” implicam em colocar como foco de sua prática docente a humanização, ter como foco “[...] o ser humano como problema [...]” (ARROYO, 2001, p. 62).

A educação humanizadora se torna mais relevante quando se trata de áreas pobres. Os professores que trabalham em áreas carentes têm um padrão de comportamento diferente dos professores que trabalham com outras classes. Eles se mostram determinados a fazer com que os alunos tenham o melhor rendimento possível e “[...] dedicando-se a coisas que lhes interessam” (GAUTHIER et al. 1998, p. 253-254).

Os educadores de escola pública têm como característica lidar com crianças e jovens que muitas vezes foram submetidos a condições desumanas de vida. Por isso terão que dar conta de algo mais do que acompanhar o desenvolvimento dos alunos. É preciso se preocupar com o que é humano (ARROYO, 2001, p. 48-49). “Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente [...]” (ARROYO, 2001, p. 53).

3.15 A validação dos saberes

Gauthier et al. (1998, p. 336- 337) defendem que a noção de saber se restringe a ações cujos sujeitos possam justificar suas práticas. Com isso eles afirmam que nem

toda prática é um saber, pois não se está sempre pronto para fornecer instrumentos para justificar tal prática. Essa concepção de saber possui a vantagem de não fornecer um modelo preconcebido de práticas. 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. E a validação desses saberes pode ser feita de muitas maneiras, uma delas através do julgamento dos colegas de profissão e da confrontação de pontos de vista (GAUTHIER et al. 1998, p. 303).

Para Tardif e Gauthier (2001, p. 199), identificando o saber e exigências de racionalidade, é possível ter uma base de conhecimentos para o professor que refletirá os saberes práticos. Porém, esses saberes são passíveis de crítica e revisão.

Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 55) afirmam que:

[...] 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.

3.16 Problematizando o estudo dos saberes docentes

Alguns autores também discutem questões a respeito dos saberes que são base para o melhor entendimento dos saberes de forma mais ampla. Essa discussão vai desde questões que ainda não são respondidas de forma satisfatória até críticas de certos autores sobre o conceito e ideias de outros estudiosos da área. Serão apresentados, a seguir, alguns desses pontos.

Alves (2007), em seu artigo sobre as críticas feitas aos estudos dos saberes docentes, afirma que esses estudos são controversos, pois são “abraçados muito rapidamente por uns ou refutados sem maiores análises por outros [...]” (ALVES, 2007, p. 271). E a crítica mais comum aos estudos desses saberes é que eles representam “[...] um ajustamento ao ideário neoliberal” (ALVES, 2007, p. 265). As críticas surgem na década de 1980 num contexto onde se buscava analisar a prática docente pelas suas carências ou em confirmação em relação ao modelo que idealizava o professor (ALVES, 2007, p. 270).

Outra crítica comum é que os estudos sobre o professor reflexivo e as competências, por exemplo, secundarizam o papel da teoria. Porém a autora aponta que pelo fato dos estudos dos saberes docentes pertencerem a um campo tão amplo, reunindo

autores tão diversos, não se pode lançar mão de generalizações para se fazer críticas nesse campo.

[...] é imprescindível nas discussões sobre a formação do professor o zelo pelo rigor da argumentação. A não-observância disso permite que uma parte de determinado fenômeno seja tomado pelo todo e que, conseqüentemente, se façam generalizações espúrias. (ALVES, 2007, p. 277).

Esse cuidado foi tomado neste estudo, pois sempre estive ciente de que a fala de sete professores não pode ser tomada como uma mostra de todos os professores de música do município do Rio de Janeiro. Muito menos tive a pretensão de tomar as entrevistas realizadas para fazer generalizações. Entretanto, ao fazer essa pesquisa, a contribuição é a de que o tema comece a ser tratado e que possa suscitar reflexões sobre a docência em música na Educação Básica.

Com relação aos problemas políticos, Gauthier et al. (1998, p. 110) afirmam que os estudos sobre os saberes docentes são constantemente usados de forma distorcida. Dentre essas formas estão:

- O desvio da atenção dos problemas estruturais da educação “nos ombros dos professores”, assim, “[...] reduzem essa crise à dimensão única do mau rendimento dos alunos” (GAUTHIER *et. al.* 1998, p. 110);
- Utilizar esses resultados para a avaliação dos professores (GAUTHIER *et. al.* 1998, p. 111-113);

Os estudiosos desses assuntos são claros quando afirmam que os resultados desse estudo não devem ser vistos como regras a serem seguidas e sim como sugestões para ajudar o professor a refletir sobre suas práticas (GAUTHIER *et. al.* 1998, p. 113). E que os resultados das pesquisas não podem ser usados de maneira mecânica, mas com discernimento (GAUTHIER *et. al.* 1998, p. 179). Porém, o lado normativo é inevitável (GAUTHIER *et. al.* 1998, 189).

Transpor a situação didática dos saberes é um desafio. “Não basta ensinar ‘saberes profissionais’, esperando que os futuros professores os apliquem” (PERRENOUD, 2001c, p. 223). Tardif e Gauthier (2001, p. 190) afirmam que dentro desse tipo de pesquisa, é fundamental discutir se é possível não cair no problema de apenas pensar no “professor ideal”. Sobre tais limites, Gomes (1997, p. 99-100) afirma: “A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual”. Isso se deve ao fato de que as situações são únicas e não

existe uma teoria científica única que permita a identificação das situações com clareza. Contudo não significa que se deva abandonar essa questão por completo.

Gauthier et al, (1998, p. 140-141) propõem “[...] estudar o professor na sala de aula comum, de ver como ele ensina, de examinar os efeitos de seus comportamentos e de seus pensamentos sobre a aprendizagem e a educação dos alunos”. E não ter um caráter normativo, ou seja, ter como objetivo modificar a prática deste ou de outro professor de forma a transformar o seu modo de pensar, não apenas no modo de agir.

Partindo do princípio de que a ciência não pode ser ignorada, mas que ela não pode fazer tudo pelo professor, os resultados das pesquisas devem ser vistos como “[...] senhas e não como palavras de ordem.”. Os autores sugerem que essas “senhas” não devem ter como finalidade encontrar uma certeza para o agir, mas que signifique uma “tomada de consciência de seus limites” (GAUTHIER *et. al.* 1998, p. 401-402).

Sobre a utilização desses resultados, apesar de se saber que existe esse repertório de conhecimentos, se discute muito a respeito de como usá-los. Primeiramente, é importante dizer que produção de conhecimento e uso desse conhecimento são coisas distintas por se tratar de lógicas diferentes. Gauthier *et. al.* afirmam que “[...] não se deve visar à aplicação dos resultados das pesquisas pelo professor, mas a modificação de racionalidade prática dele a partir desses resultados”, substituindo assim um esquema de conversão e sujeição (GAUTHIER *et. al.* 1998, p. 286-287).

Gauthier et al. (1998, p. 303) também criticam o “reflexivismo” de Donald Schön, pois segundo os autores, o professor não toma decisões profissionais, ele não recorre somente aos saberes profissionais, mas também ao seu “[...] reservatório de conhecimentos oriundo da formação de base [...]”. Os professores, ao refletirem apenas sobre sua prática, podem achar que são inúteis os estudos científicos sobre o ensino (GAUTHIER *et. al.* 1998, p. 123).

Em seus trabalhos, os autores levantam alguns questionamentos que são norteadores dos estudos sobre os saberes docentes como:

Como determinar as expectativas para um grupo de crianças cujos desempenhos são heterogêneos? [...] como ser ao mesmo tempo previsível para dar segurança aos alunos e suficientemente imprevisível para mantê-los atentos? [...] qual é o ritmo adequado para as atividades da classe? (GAUTHIER et al, 1998, p. 278).

Arroyo (2001, p. 101) também questiona: “Cada docente terá de fazer escolhas em seu cotidiano, o que valorizar?”. Ou seja, todas essas reflexões fazem parte das preocupações relacionadas aos estudos do que se convencionou chamar de saber docente.

Tardif e Gauthier (2001, 190-191) afirmam que existem dois excessos: “o professor erudito” e “tudo é saber”. O professor erudito consiste na ideia do professor que se baseia apenas no seu conhecimento para agir. Esse seria o professor que só aplica o que conheceu em sua formação profissional, ou seja, um professor idealizado.

O outro tipo de excesso – tudo é saber – refere-se em crer que todas as maneiras de ser, de fazer, o senso comum, ideologia, etc., são saberes. Dessa forma, perdemos o valor discriminatório. “[...] por que falar do saber se tudo é saber?”. (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 190-191)

Neste capítulo, busquei conceituar um assunto complexo, polissêmico. Alguns autores apresentam enfoques contraditórios, mas penso ser possível incorporar todas essas perspectivas no intuito de valorizar ao mesmo tempo o saber advindo dos docentes e sua relação com as pesquisas do campo. Na análise das entrevistas a ser apresentada no capítulo seguinte, serão confrontadas as falas dos entrevistados com as propostas desses autores.

4 OS SABERES DOCENTES SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES

Neste capítulo, será apresentado o método de estudo e a análise das entrevistas realizadas junto aos sete entrevistados. Conforme já argumentado nos capítulos anteriores, trazer a fala desses sujeitos é um fator crucial para que a dicotomia entre teoria e prática seja superada.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2012, p. 52).

A temática do professor, seu saber e sua formação vem sendo debatida no campo da Educação e da Educação Musical ajuda a situar a pesquisa dentro de uma determinada perspectiva, a saber, da profissionalização docente e dos saberes constituintes de tal profissão.

Algumas vezes, os docentes sentem que as pesquisas são distantes de sua prática diária e que os congressos não tratam dos assuntos que realmente lhes interessam. Arroyo (2001) problematiza esse assunto alegando que os docentes

[...] transitam por suas práticas cotidianas, comuns, como em sua casa, em seus espaços. Não transitam por conceitos, explicando conceitos. Sua forma prática de pensar ou seu 'pensamento que não se pensa' pode ser interpretado como falta de preparo e de inquietação teórica. Entretanto com um mínimo de sensibilidade percebemos que nessas reuniões e congressos há pensamento e teoria pedagógica rolando. Há confronto de pensamento e de formas de conceber e pensar a educação. Há valores e concepções fundamentando práticas e escolhas cotidianas. Há um pensamento presente no livre jogo da criatividade do professor. E há um esforço para pensar esse pensamento prático. Nos encontros e congressos de professores(as) há densidade teórica em debate. (ARROYO, 2001, p. 233).

Nas entrevistas realizadas, além dos dados pessoais dos entrevistados, data de final de curso e ingresso na docência foram feitas as seguintes perguntas: Como foi o início na docência? Como você lidou com as dificuldades? O que você considera fundamental que tenha te ajudado a continuar? Ou, em outras palavras, o que não te fez desistir?

Foram contatados professores que trabalham em sala de aula regular e que atuam há pelo menos 6 anos na rede municipal. Esse tempo foi escolhido, por ser o que Tardif (2012, p. 85) chama de fase de estabilização, que seria aquela na qual o professor se sente mais confiante e se interessa mais pelo aprendizado dos alunos.

Os participantes foram escolhidos tanto pelo conhecimento do pesquisador quanto pela estratégia "bola de neve" na qual "os participantes iniciais indicam novos participantes" (FREITAS, 2000, p. 107).

A seguir serão explicitados os procedimentos da análise temática (AT). Para Braun e Clark (2006), as fases da AT podem ser resumidas da seguinte maneira:

1. Familiarização com os dados: É quando se coleta os dados de forma interativa (entrevistas, por exemplo) e se analisa os dados de forma inicial, procurando significados, padrões etc. O que as autoras chamam de "ler e reler" também é fundamental para essa fase. Segundo as autoras, transcrever as entrevistas é uma maneira excelente de se familiarizar com as informações (BRAUN; CLARK, 2006, p. 87).
2. -Gerar códigos iniciais: É quando se criam ideias iniciais, separando-se o que achou interessante sobre os dados. Neste ponto, são organizados os dados em grupos mais abertos que façam sentido. Isso pode ser feito através de programas de computador, fazendo anotações manualmente nos textos que se está analisando, colorindo os "potenciais padrões", etc. O que as autoras aconselham é que se crie um "código" para um maior número de temas em potencial possível, pois não se sabe o que pode ser usado depois. Contudo, é importante ter em mente manter a ideia inicial de análise da pesquisa para fazer a "codificação" (BRAUN; CLARK, p. 88-89).
3. -Procurar por temas: Nesta fase busca-se analisar os códigos e perceber como os diferentes códigos podem se combinar e formar um tema que os abarque. Isso pode ser feito, por exemplo, usando tabelas e/ou mapas mentais. Aqui é quando se começa a pensar nas relações entre os códigos, entre os temas e os diferentes níveis de temas. Essa fase termina com uma coleção de temas e subtemas em potencial (ibidem, p. 89-90).
4. -Revisando os temas: Essa fase começa quando se elabora um grupo de temas em potencial e os vai refinando. É quando se lê os códigos e temas e percebe-se que começa a aparecer um padrão coerente. Nesta fase, já se produz o que as autoras chamam de um "mapa temático", no qual se forma o significado dos dados como

um todo. Contudo, as autoras alertam que esta fase e a anterior não podem ser feitas "infinitamente" (ibidem, p. 92)

5. -Definindo e nomeando os temas: É a fase em que se identifica o que interessa ao pesquisador. É preciso identificar a "história" que cada tema conta. Também é a parte onde se define se os temas têm ou não subtemas. Os nomes precisam ser concisos e imediatamente dar ao leitor a sensação do que se trata o tema (ibidem, p. 92-93).
6. -Produzindo o relatório: É o momento das análises finais e escrever sobre o assunto. É importante usar exemplos claros e sem complexidade desnecessária. A análise precisa ir além de uma simples descrição, tem que argumentar de acordo com as questões da pesquisa (BRAUN; CLARK, 2006, p. 93).

O produto da AT deve servir como uma ilustração/suporte dos pontos levantados pelo pesquisador (BRAUN; CLARK, 2006, p. 94). As autoras também alertam para alguns erros que não devem ser cometidos ao trabalhar com esse método, como, por exemplo, usar as perguntas das entrevistas como temas e extrair dados que não são coerentes com a interpretação e a análise feitas pelo pesquisador. (BRAUN; CLARK, 2006, p. 94-95)

Uma boa AT tem que garantir que as interpretações estejam coerentes com o seu referencial teórico, deixando claro como foi feito e com que propósito. O método deve ser guiado pelas questões da pesquisa e pelo referencial teórico. Em outras palavras, o que se diz que está fazendo tem de estar de acordo com o que se realmente faz e não se prender a uma metodologia (BRAUN; CLARK, 2006, p. 95-98).

Na pesquisa, após a análise das entrevistas, e, seguindo os passos descritos acima, foram separados seis temas relacionados às perguntas das entrevistas. Contudo, devido ao número reduzido de entrevistados, foram separados alguns temas ligados aos saberes docentes em cada fala dos entrevistados. Ou seja, o tema foi mapeado, em alguns casos, mesmo o assunto tendo sido levantado apenas uma vez.

Para cada tema, foi feito um mapa mental usando o programa Freeplane⁸. O assunto foi dividido em subtemas para uma posterior elaboração dos textos. Esses temas estão apontados em subtítulos ao longo do capítulo e os subtemas foram colocados ao longo do texto (sem subtítulos), pois, durante a elaboração dessa parte escrita, os mesmos

⁸ <https://www.freeplane.org/wiki/index.php/Home>

foram realocados em outros temas, em outros capítulos e até mesmo excluídos da pesquisa para uma melhor organização do trabalho como um todo.

Os temas foram divididos da seguinte forma:

- Trajetórias
- As práticas sob a perspectiva dos próprios docentes
- Conselhos
- Construção dos saberes
- Conteúdos
- Persistência na profissão

O *software* que gera os mapas é dinâmico e não pode ser devidamente ilustrado, tendo em vista que cada “quadro” pode ser desdobrado em outros quadros quando se clica nele. Contudo, para que se tenha uma ideia, será apresentada a explicação de parte de um dos temas-Construção dos saberes:



Nota-se o tema ao centro, cercado de subtemas que surgiram deste tópico prioritário. Para exemplificar, tomo o subtema “ambiente”. A figura mostra subitens ligados a “Ambiente” chamados D p.1 e Mp.2. Isso significa a fala dos professores D e M, sendo que a fala do professor D pode ser encontrada na página 1, enquanto a do professor M, será encontrada página 2 de sua entrevista. Ao se clicar em cada um dos professores, também é possível acessar não apenas o trecho da entrevista, como textos trazidos do referencial teórico, que ajudam a compreender e analisar tais falas.

Os outros mapas elaborados durante esta dissertação são apresentados nos anexos deste trabalho.

Como já explicado na Introdução deste estudo, as entrevistas foram de forma não dirigida (POUPART, 2010, p. 224) e os entrevistados foram encontrados pela estratégia “bola de neve” (FREITAS, 2000, p. 107). Todas as entrevistas foram feitas durante o segundo semestre do ano de 2017.

Para preservar a identidade dos entrevistados, eles foram nomeados pelas letras iniciais dos seus nomes. A seguir, é trazida uma pequena apresentação dos professores entrevistados.

A. - Formou-se em 2006 na UNIRIO, ingressou na Rede Municipal do Rio de Janeiro em 2011. Antes de trabalhar como professor, trabalhava como músico.

D. – Formou-se em 2008 na UNIRIO, ingressou em 2011 no Município do Rio. Antes da docência trabalhava como músico.

M. – Formou-se em 2006 na UNIRIO. É professor da rede desde 2011. Anteriormente à docência, trabalhava como músico e em uma área administrativa no sindicato dos professores da UERJ.

M.P. – Formou-se em 2003 na UNIRIO, começou a dar aula ainda na graduação. Iniciou como docente da Educação Básica em 2005, no município de Macaé e se tornou professor da rede do Rio de Janeiro em 2006. Antes de começar a dar aulas trabalhava como músico.

M. E. – Formou-se em Licenciatura em música em 1999 na UFRJ e ingressou no município em 2001, onde iniciou sua carreira como docente e mais tarde também começou a trabalhar no instituto Benjamim Constant.

S. – Formou-se em musicoterapia pelo Conservatório Brasileiro de Música, onde mais tarde fez a complementação pedagógica para ter o título de licenciado em música. Ingressou no município do Rio em 1988, porém já tinha uma considerável experiência como docente em escolas particulares, além de ter trabalhado como músico em programas de televisão e com nomes importantes da música brasileira como Ivan Lins e Bia Bedran.

S.C. – Formou-se em 2009, é professor desde 2011 quando entrou na rede municipal do Rio de Janeiro. Antes de ser professor do município do Rio de Janeiro, trabalhou em algumas escolas particulares e também trabalhava como músico.

4.1 Trajetórias

Como pode-se notar, dos sete entrevistados, quatro iniciaram suas carreiras como docentes de Educação Básica no município do Rio de Janeiro. Porém, todos já

trabalhavam como músicos antes de serem professores. M. relata que já tinha um emprego estável além de trabalhar como músico e depois decidiu se tornar professor.

Os professores S. e D. relataram que um fato determinante para terem se tornado professores foi a paternidade, pois precisariam de um salário fixo:

Eu entrei no município por uma necessidade paterna porque eu tive um filho e até então funcionava como músico autônomo e tal, uma vida independente. [...] então, como eu falei, a necessidade de ter realmente uma coisa fixa partiu do momento que eu tive um filho (S.).

Em justificativa similar, outro entrevistado afirma

Eu só fui virar professor com mais de trinta anos de idade. Eu sobrevivi muitos anos só como músico, e essa instabilidade sempre foi muito difícil principalmente depois que eu tive filho, isso é uma coisa importante. Então, a partir do momento que eu consegui esse cargo, eu sempre valorizei muito essa oportunidade [de] ter esse certo (D.).

M. P., e S. afirmam que seu ingresso no magistério também se deu por uma questão financeira:

As coisas são muito incertas, hoje em dia está um pouco difícil [...] eu até os 30 anos vivi só como músico, tinha esse mercado, mas de uns tempos para cá... aí eu decidi fazer UNIRIO meio por conta disso também. Então já que eu fiz a UNIRIO para ter essa estabilidade. (M. P.).

[..] a realidade de mercado do músico em si, eu já descobri assim como outras tantas pessoas, vários países do mundo que a maioria absoluta dos músicos recorre ao caminho da licenciatura, ao caminho de dar aula para sobreviver. Eu não fugi à regra. (M.)

Essa opção parece ser mais fácil para os formados da área de música por existir um mercado que possibilita suas funções como músico. Nas outras áreas, em geral, a opção se restringe a dar aulas particulares. Mesmo que isso ocorra também com o músico, o fato de haver um “mercado da música” faz com que alguns desses profissionais retardem sua entrada no magistério: “Acho que era o desafio mesmo e claro, a gente como músico tem uma profissão muito instável e também ter uma fonte de renda fixa foi a primeira vez que eu tive isso” (S.C.).

Essas falas corroboram a opinião de Cereser (2003, p. 81), que em seu trabalho sobre formação docente, afirma que na docência em música, muitos já iniciam o curso com alguma experiência profissional e que um dos motivos de estar atuando como

professor é a questão financeira e a estabilidade. Questões essas que Tardif (2012, p. 97) aponta como determinantes para a permanência e comprometimento do docente em sua carreira.

As referências em relação à estabilidade financeira, apontadas acima, também nos remetem ao artigo de Penna (2010b) que trata da formação do professor de música da escola básica usando como exemplo o filme “Mr. Holland, adorável professor”⁹. Apesar de não ter o objetivo de discutir exatamente a formação desses docentes, pretende-se frisar aqui as semelhanças e as disparidades com os entrevistados dessa pesquisa. Penna (2010b, p. 27) afirma que o personagem do filme opta pelo ensino por ser “financeiramente atraente”. Embora o salário e as condições de trabalho (o filme se passa nos EUA) são sabidamente superiores à realidade do ensino público brasileiro, percebe-se pelas falas dos entrevistados que a opção pelo magistério também é atraente, não pelas condições de trabalho ou o salário, mas pela “[...] *responsabilidade né? A necessidade de ter uma renda para pagar a pensão essas coisas assim*” (S.).

Outro ponto tratado no referido artigo é o fato do personagem ter a postura de um professor técnico, que resultava no desinteresse dos alunos e mais tarde ter se tornado um professor mais comprometido com seus alunos “[...] capaz de contribuir significativamente para a formação de seus alunos” (PENNA, 2010b, p. 26).

Aqui pode-se indicar uma disparidade com o artigo. Através das falas dos entrevistados, nota-se que, no início da carreira de alguns docentes, as aulas eram desinteressantes aos olhos dos alunos e dos professores não por uma postura técnica, mas por falta de estrutura da escola e por falta de experiência. D. por, exemplo, afirma: “*Nesse início, por não ter recursos, por não ter material para fazer uma aula mais prática como eu gostaria de fazer*” [fazia uma aula] “[...] *na verdade mais teórica, de pesquisa, audição, botava vídeo pra eles verem, passava textos trabalhava em cima de texto, era a maneira que eu encontrava de pegar o foco deles [...]*” (D.).

Ou seja, o que Penna (2010b) critica por representar uma postura técnica, de aulas teóricas, embora não seja o ideal a ser realizado é o que é possível no início da carreira dos docentes brasileiros. Esse dado entra em conflito com a formação desejada pela maioria dos cursos formadores, sendo impensável que em algum curso de Licenciatura sejam ensinadas estratégias como as reveladas pelos entrevistados. No entanto, elas são utilizadas, seja por decisão de se alinhar a um ensino mais tradicional,

⁹ Título original “Mr. Holland’s Opus..”

seja por medo: *“Eu comecei a minha aula muito teórica por insegurança mesmo, por saber que o quadro é uma parada que acalma os alunos, isso é um fato, você começa a botar os alunos para copiar e eles se aquietam”* (S. C.).

Portanto, é possível afirmar que embora esses professores tenham tido a questão financeira como fator relevante para seu ingresso no magistério, os mesmos não tinham a intenção de agirem como professores tradicionais nas escolas¹⁰. Se isso ocorreu, foi por falta de experiência dos mesmos, mas também pela estrutura encontrada nas escolas, não por estarem apenas interessados no salário.

É preciso destacar as falas referentes às dificuldades iniciais da carreira. Como abordado anteriormente, no início da vida profissional de um professor, é comum que ele fique completamente inseguro (CERESER, 2003, p. 79). Penna (2010a), quando escreve sobre a formação docente e sobre as condições de trabalho em que os novos professores se inserem, afirma que *“para um professor de música formado segundo o modelo da racionalidade técnica, enfrentar uma sala de aula de educação básica, numa escola pública de periferia, representa, sem dúvida, ‘águas bem profundas, em um dia de temporal’ [...]*” (PENNA 2010a, p. 31). Essa afirmação pode ser ilustrada pela fala de M.P.

Como eu já tinha estado em Macaé, eu já tinha sentido mais ou menos como é que era distante do que a gente estudou. Na UNIRIO você tem aula de Análise [musical] e é uma coisa totalmente diferente, apesar de ser um conteúdo fascinante, mas realmente não prepara para isso. A gente tinha aula de PROM— Processos de Musicalização— que me ajudou um pouco, mas foi muito difícil. Pensei várias vezes em largar, e aí eu fui descobrindo os caminhos [...]. (M.P.).

D. também faz uma declaração nesse sentido: *“O início foi bem difícil, eu não estava nem um pouco preparado, na verdade, para aquilo, mesmo porque o estágio que eu tinha feito na faculdade era outra realidade, não tinha nada a ver com isso [...]*” (D.). Tardif (2012, p. 87) declara que o início da carreira docente tem uma fase crítica, pois a partir de suas experiências, os professores novos começam a julgar a sua formação anterior e, com isso, eles sempre se sentem despreparados. Penna (2010a, p. 36) complementa afirmando que a dificuldade de se conduzir uma aula é também um dos motivos da desistência desses profissionais.

S.C. afirma que:

¹⁰ Esse “professor tradicional” é definido pela autora como um docente “puramente técnico”, sem comprometimento que, por exemplo, não se dispõe a participar das reuniões fora do seu horário de aula (PENNA, 2010b, p. 28).

[...] minha mãe é professora no município, meu irmão é professor do município meu padrasto professor do Estado e da FAETEC, então assim, sou de uma família que tem muitos professores e todo mundo me falou que o primeiro ano é sempre mais difícil então eu fui preparado. (S.C.).

Por ter a mãe, irmão e padrasto professores de escola pública, S. C. se sentiu mais preparado, pois, já sabia que o início da carreira seria muito difícil. Aqui, é bom remeter a Tardif (2012, p. 20), que afirma que o saber do professor é adquirido não só nas experiências durante a carreira, mas na sua história de vida, especificamente experiências familiares e escolares.

Outras dificuldades descritas nas entrevistas foram a falta de estrutura de todo o tipo, como espaço inadequado (M.; S.; D.), turmas muito numerosas (M.; A.), falta de instrumentos e outros materiais (M.; A.; S. C.; D.; M.E.), além da falta de conexão com a *internet* (M.; M. P.).

M. aponta a questão da violência: *“Como reagir quanto a isso, como reagir quanto à violência na escola, quanto à intolerância, enfim, quanto as diversas mazelas dos seres humanos que infelizmente a gente vê desde a mais tenra idade”*. E sobre o ambiente escolar como um todo, S.C. também conta:

Quando eu entrei, foi bem difícil porque a escola estava em um processo de troca de direção, na verdade no ano que ia trocar direção [...] A escola estava bem precária [...] por exemplo, teve uma porta que caiu quando eu estava dando aula, me deparei com turmas super desniveladas[...] tinha muito aluno ainda analfabeto no sexto ano [...] (S. C.)

M. E. relata que, além da sua deficiência¹¹, a questão cultural foi uma dificuldade a ser superada: *“[...] agora, começou a ter o problema justamente por causa do choque cultural. Os alunos, eu acho que eles foram na intenção de buscar só aquilo que eles ouviam nas rádios né?”*.

O que foi falado, como se sabe, é a realidade da educação pública brasileira em sua maioria. As condições salariais, condições de trabalho e a violência influenciam no trabalho do docente. Arroyo (2001, p. 235) afirma que os docentes precisam se *“reinventar cada dia nas melhores artes de dar conta dos estragos humanos que a miséria, a exploração produz nas existências cotidianas da infância com que convivem”*. Com relação ao espaço físico, Gauthier *et. al.* (1998, p. 243) afirmam que a estruturação do ambiente físico e o planejamento de como usar esse espaço é muito importante.

¹¹ O professor M.E. é deficiente visual.

Arroyo (2001, p. 48-49) comenta que os educadores de escola pública têm como característica lidar com crianças e jovens que muitas vezes foram submetidos a condições desumanas de vida. Por isso, terão que dar conta de algo mais do que acompanhar o desenvolvimento dos alunos. É preciso se preocupar com o que é humano. “Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente [...]” (ARROYO, 2001, p. 53)

No caso da educação musical pode-se afirmar que

É preciso considerar que a escola de educação básica – especialmente a escola pública – é, provavelmente, o espaço educativo que apresenta os maiores desafios para o educador musical, na medida em que suas condições são distintas da escola especializada em música (quanto ao tamanho das turmas, recursos, instalações, etc.), e seus alunos trazem para a sala de aula vivências musicais diferenciadas e variadas expectativas em relação à aula de música. Assim, o contexto escolar da educação básica se diferencia (ou mesmo se opõe) ao modelo tradicional de ensino de música, de caráter técnico profissionalizante, que ainda marca a formação da maioria dos professores de música. (PENNA, 2010a, p. 35).

O espaço e a função da música na escola foi mencionado por S.

O difícil sempre é você se colocar como especialista, né? Um professor de música e a escola entender que aquilo é importante para os seus alunos. A música, infelizmente, ela ainda é um acessório na escola. Não deveria ser, mas ainda é, e isso tem vários motivos que colocam a música nessa situação. (S.)

Nesse caso, percebe-se a relação com o texto de Couto e Santos (2009, p.110) em seu trabalho sobre os motivos que tornam válida a aula de música na escola. Os autores concluem o artigo afirmando que [...] é extremamente importante refletir e planejar ações para que a educação musical não se torne apenas um elemento alegórico no currículo escolar”. (COUTO; SANTOS, 2009, p. 122). Essa temática é exemplificada no trabalho de Beaumont *et. al.* (2006, p. 121) que constata que as atividades musicais, apesar de ministradas por professores especialistas, têm como objetivo ser “vitrine” para os pais em datas comemorativas.

4.2 As práticas sob a perspectiva dos próprios docentes

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 até material escrito. *“Daí você vai levando coisa de casa, já que a escola não oferece”* (M.)

Outro exemplo de fala que ilustra a prática da compra de material com dinheiro próprio:

[...] eu tenho o meu kit que eu fui comprando ao longo dos anos que é o agogô, o triângulo, aqueles instrumentos mais baratinhos de percussão que a gente pode comprar e montar nosso kit. Eu já tinha um Cajon que eu tinha ganho de uma banda onde eu tocava, o percussionista me deu. (A.).

Em geral, esse “kit” é composto por instrumentos de percussão, como mostram os exemplos a seguir: *“comecei a levar instrumentos de casa, principalmente percussão, comecei a ver o que dava certo”* (S.). M. P. explicita os instrumentos que comprou: *“[...] a gente leva o pandeiro, triângulo, caxixi, às vezes eu levo tantã eu comprei uma zabumba, mas ainda não levei[...]”*. (M.P.).

Mesmo que a escola possua instrumentos, eles nem sempre são suficientes, obrigando o professor a completar com seus recursos. Sem parecerem se queixar, mas os professores apenas demonstram uma maneira de lidar com a realidade: *“A gente trabalha com alguns instrumentos quando tem disposição na escola, algumas vezes eu levo também [...]”* (M. E.)

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, p. 111-112).

Aliado a isso, um assunto 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 custo relativamente baixo”* (S. C.).

Outra questão 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, conforme apontado por Tardif (2012, p. 166) e Perrenoud (2000, p. 150). 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 tipo de negociação, os professores declararam: *“Olha, se a gente tiver uma aula bacana na meia hora final a gente faz uma oficina de percussão e tal”* (M. P.). A tática de trazer repertório que, sabidamente, irá agradar ao aluno também é usada: *“[...] eu adotei a estratégia de trabalhar músicas de repertório variado com eles e negociando, desde músicas que eu sabia que eles iam curtir apesar de não ter feito uma pesquisa exatamente de que músicas eles estavam escutando”* (A.)

A negociação é feita de maneira a mostrar aos alunos que se o professor cede, eles também deverão ceder:

[...] eles traziam uma música que era da realidade deles, às vezes um funk que eu não conhecia, eu me colocava na posição de aluno, eu aprendia com eles, mas eu falava: mas agora então, vocês vão ouvir Luiz Gonzaga comigo, vocês vão ouvir Cássia Eller, vocês vão ouvir Titãs, vão ouvir Djavan, e aí eu ia trazendo coisas. (M.E.)

Aqui cabe lembrar Perrenoud, (2000, p. 150) que mostra que “nesse caso a negociação com o aluno é o melhor caminho, porém, sem a ingenuidade de que isso é uma fórmula mágica”.

Com relação ao segundo caso de negociação, o professor S. ilustra da seguinte forma: *“Tive uma negociação com os professores e comecei a fazer barulho”* (S.)

Outra fala demonstra a disposição de trabalhar fora do tempo escolar, ou seja, fora do horário pago pelo governo. Neste caso, é uma negociação direta com a direção, pois, certamente o esforço será valorizado: *“fazia uma oficina de Banda Marcial a gente até desfilava lá em Madureira, a CRE não dava esses tempos, a gente fazia uma negociação com a escola, também pelo afeto sabe?”* (M. P.)

Porque a escola também tem que adequar os horários dos professores, é a pior parte para um diretor, de uma coordenação no início do ano ter que botar aquele professor que pode um dia não pode então aqueles horários de todos... eu deixo também a direção à vontade aí não fico enchendo muito saco, é aquele jogo democrático, a gente cede aqui ganha ali [...] (S.)

Observa-se que nem sempre o território é apenas de disputa. Aqui fica claro que também há espaço para a colaboração entre diretores e professores.

Isso corrobora o que Tardif (2012, p. 166) aponta ao afirmar que esta interação se adapta de acordo com os objetivos que se quer alcançar. Perrenoud (2000, p. 80) também discorre sobre a importância de se trabalhar em equipe para o bom andamento da escola e para a evolução do ofício.

E sobre as aulas práticas, os entrevistados foram unânimes em afirmar a importância dessa questão, como por exemplo:

Eu trabalho basicamente o prático, entendeu? Assim, coloco eles para tocar mesmo. De vez em quando eu trabalho algumas coisas básicas mesmo, né? A gente fala sobre o que é o som, as alturas, explicar as notas, as escalas, como que se monta um acorde, o que é um acorde a diferença entre a harmonia e a melodia e o ritmo essas coisas básicas [...] (D.)

Mas os professores D., e S.C. quando contaram sobre o início de suas carreiras, afirmaram que recorriam às aulas teóricas para poderem acalmar os alunos.

Então, no início não tinha estrutura na escola, de instrumento e um espaço para poder preparar aula dessa maneira, eu fazia uma aula mais assim, com projetos. Mas, na verdade, mais teórica, de pesquisa, audição, botava vídeo pra eles verem, passava textos trabalhava em cima de texto, era a maneira que eu encontrava de pegar o foco deles, você precisa encontrar alguma ferramenta para que eles foquem, né? Porque senão eles ficam dispersos e não fazem absolutamente nada. É difícil fazer eles se concentrarem em alguma coisa. (D.).

S.C. afirmou algo parecido:

“Eu num primeiro momento, ainda recorria muito ao quadro, né? Um pouco ainda sem saber o que fazer, sem estrutura nenhuma dentro de uma sala de aula cheia de carteira” (S. C.)

Isso é o que Tardif (2012, p. 167) chama de “atividades tradicionais” que, como o próprio nome diz, são baseadas em tradições, como a arrumação da sala em fileiras e aulas expositivas, por exemplo. Essa prática foi apontada como um meio para lidar com a falta de experiência, mas também com a carência de recursos encontrada nas escolas onde trabalham, como a ausência de instrumentos musicais ou de ambiente adequado para as aulas de música.

Contudo, apesar de terem usado essas estratégias de fazerem aulas tradicionais e expositivas no início de carreira, depois de algum tempo, eles passaram a valorizar as aulas de caráter mais prático. 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.).

Alguns professores (M.; M. P.) afirmam que suas aulas são divididas em uma parte prática e uma teórica:

Outro aspecto é o conhecimento da história da música. E aí, vou relacionando também com o ambiente social e datado onde elas começaram, quais foram as transformações que elas sofreram até chegar nos dias de hoje. E aí, inclui-se desde músicas e práticas musicais internacionais até as nacionais também, ou seja, desde Rock, pop até Jazz o samba e outros gêneros nacionais. E o outro pilar que eu procuro abordar é o mínimo de conhecimento e de prática musical. (M.).

Olha, eu trabalho muito da Leitura e escrita musical, trabalho história da escrita musical, [...] E tem na parte também que é tipo um canto orfeônico, trabalho muito Jackson do Pandeiro, trabalho de samba, às vezes, eu bolo um arranjo de percussão. (M.P.).

As pesquisas comentadas por Gauthier *et. al.* (1998) também apontam que “os mestres guiam seus alunos durante a prática inicial antes de abandoná-los ao trabalho individual ou independente”. E, segundo as pesquisas, sempre muito bem assessorados pelo professor (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 219). Ou seja, a aula mais prática é “uma outra maneira de se obter a atenção dos alunos, fornecendo-lhes ao mesmo tempo oportunidades de praticar as novas habilidades” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 224).

Arroyo (2001, p. 230) afirma que “o professor e a professora e sobretudo a regente de turma sabem que seu tempo de docência será mais educativo quanto mais ativo, movimentado”. Os docentes sabem que crianças e adolescentes “[...] não aguentam muito ouvindo. Tem de ser agentes, participantes, produtores”. Para dar conta de uma escola com mais de 1000 alunos durante 200 dias letivos, os mestres aprendem lições que não vêm dos tempos de formação. No cotidiano se aprende que não estão lidando apenas com conhecimentos, mas com pessoas. Assim, essas práticas giram em torno da formação humana dos discentes. Formação essa bem mais plural do que se pensa (ARROYO, 2000, p. 232).

Os professores (A.), e (M.P.) mencionaram a importância das aulas práticas para atrair o interesse da turma:

[...] é isso, é sempre ter música, é sempre ter uma prática musical, seja qual for a vivência do professor, se é flauta doce, se é o meu perfil que é mais instrumentos de percussão e violão, cantando, percussão

corporal, alternar com apreciação musical que é uma forma crítica escutar música. (A.)

Outra fala demonstra a necessidade de “fugir” do ensino tradicional, valorizando a experimentação e reconhecendo o caráter prático que deve existir nas aulas de música.

“Para não ficar só no quadro negro, você tem que criar mecanismos, jogos musicais para música acontecer, se não fica muito difícil, só parte conceitual não faz sentido para eles”. (M. P.)

Gauthier et al. (1998, p. 217) apontam que as sínteses das pesquisas mostram que professores mais eficientes utilizam as aulas práticas como estratégia, inclusive consagrando mais tempo para isso. Essa estratégia, segundo o autor, ajuda na transferência de elementos da memória de curto prazo para a memória de longo prazo e leva os alunos a uma maior autonomia.

O espaço onde esses professores trabalham e a conquista do mesmo também é um assunto encontrado nesta pesquisa. Dos sete professores, três trabalham em sala de aula regular e quatro possuem algum espaço na escola para desenvolver suas atividades. Esse espaço não necessariamente é uma sala específica de música, mas é um lugar onde os alunos saem de suas salas para estarem em um ambiente mais preparado para tal prática.

Por exemplo, o professor S. trabalha na sala de leitura, que é uma sala anexa ao prédio da escola. Segundo o relato desse professor, e de outros, a conquista desse espaço é alcançada com muito esforço. Os entrevistados, por exemplo, usam a expressão “luta” quando falam sobre essa questão. S. declara que “[...] *sempre onde eu trabalhei eu procurei um espaço para poder desenvolver o meu trabalho, lutei e provei por A mais B que isso era fundamental*”. Pode-se observar, nesse caso, que essa questão coaduna com a constatação de Machado (2003, p. 111) que afirma que o professor se dirige à administração da escola para dialogar e conquistar o espaço físico e materiais para a realização do ensino de música na escola.

Esse assunto também nos remete a Tardif (2000, p. 14) quando este afirma que “em termos profissionais e de carreira, saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”.

Percebe-se também que a competência nomeada por Perrenoud (2000) de “participar da administração da escola” pode ser encontrada nessa prática. Quando o docente toma uma iniciativa como essa, ele entende que “a totalidade do funcionamento da escola faz parte do currículo real” (PERRENOUD, 2000, p. 96).

Três professores falaram sobre planejamento. Dois desses enfatizaram a importância da flexibilidade nessa prática. Isso pode ser ilustrado com a fala de S. C.: “[...] *eu tenho trabalhado por atividades que levam o tempo que elas têm que levar [...]*”.

Sobre isso, pode-se afirmar que “[...] parece ponto pacífico que o trabalho de planejamento exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos” (GAUTHIER et al, 1998, p. 197). E que um bom planejamento é minucioso, mas não é rígido (GAUTHIER et al, 1998, p. 199, 207). Inclusive o planejamento pode ser contraproducente se o professor não souber sair dele (GAUTHIER et al, 1998, p. 200).

Nas falas dos entrevistados, nota-se uma característica de planejamento de professores mais experientes. Como Gauthier *et. al.* (1998) afirmam, “o planejamento se dá de várias formas, diária, por etapa, por unidade, semanal, diária. E são sempre decisões tomadas com antecedência” (GAUTHIER et al, 1998, p. 198). Sendo que o planejamento por dia e por lição, é característico de professores pouco experientes. Os mais experientes “[...] analisam primeiro o contexto de ensino, depois a situação de aprendizagem susceptível de interessar e envolver os alunos [...]” e “[...] se preocupam mais com o fluxo de atividades para uma semana inteira do que com os mínimos detalhes de cada aula” (GAUTHIER et al, 1998, p. 199, 207)

O tema “conversas com os professores” também foi mencionado nas entrevistas. Essa estratégia é utilizada com a finalidade de saber mais sobre “*questões internas da escola*” (S.C.) e aprender estratégias para aplicar em sala de aula (M.). Gaulke (2013b, p. 7), em sua pesquisa sobre narrativas de professores de música da Educação Básica, expõe que conversar com outros professores e recorrer à leitura é uma prática importante para lidar com essa realidade. Para Nóvoa,

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”. (NÓVOA, 2009a, p. 207).

Essa questão também nos remete a outro assunto levantado nas entrevistas, que é a relação entre professor e aluno. O professor S., antes de iniciar as atividades planejadas, sempre começa conversando e brincando em sala. E M. P. descobriu que é muito útil conversar com os novos alunos no intuito de quebrar preconceitos sobre o repertório que será utilizado nas aulas:

[...] eu nunca entro “olha, a matéria de hoje é tal, vamos fazer isso...” não, eu brinco e tal, um aquecimento, um “como é que você está?”, uma cantiga nova, uma cantiga conhecida, um aquecimento um despojamento, um relaxamento e tal, uma brincadeira. (S.)

Outra estratégia é comentada:

Aí, eu comecei também uma coisa que me ajudou muito, eu passei muitas aulas falando, desconstruindo, o que a mídia, o papel da mídia, e como é que ela atua no nosso gosto, porque que a gente gosta disso, porque que a gente gosta daquilo (M.P.)

S. e M.P. concordam que o afeto é um instrumento para se conquistar o discente:

Eu acho que eu cativava os alunos pelo afeto, procurava saber o que eles curtiam e tal (M.P.).

[...] isso faz parte da minha formação também, você entrar numa escola, trabalhando com música principalmente, e não estabelecer uma relação, o teu trabalho vai durar 10 anos, 15 anos e tal, mas ele não vai ter atingido o objetivo [...] (S.)

Essa questão também é analisada por Tardif e Lessard (2013, p. 33), quando afirmam que o trabalho docente é, antes de tudo, relação entre pessoas com tudo o que isso implica. Tardif (2012, p. 219-222) afirma que a ação profissional do professor está estruturada por dois condicionantes: a transmissão da matéria e a gestão das interações com os alunos. Nesses dois casos, o elemento fundamental para ensinar é a relação com o aluno. Resumindo na fala de um dos entrevistados: “[...] *sem relação, velho, não tem trabalho, ainda mais com música*” (S.).

Isso se relaciona ao que Perrenoud (2000, p. 151) menciona sobre os dilemas éticos da profissão, quando alega que a competência estaria em aceitar esse “*implícito do ofício*” e que o trabalho docente não é possível apenas com relações formais.

Ainda no campo da relação, dois professores (M.; S.C.) falaram sobre a importância de se conhecer a comunidade onde se trabalha para que sua prática seja mais efetiva. Corroborando mais uma vez a ideia de que a prática docente não se resume apenas à sala de aula. S. C., por exemplo, declara que ao “[...] *construir uma história dentro do lugar e junto à comunidade, a aceitação da sua aula aumenta muito, né?*”

M. também afirma:

A medida que você vai conhecendo uma Unidade Escolar ao longo do tempo que é meu caso por exemplo, onde eu já estou esses 6 anos né? Você vai se tornando conhecido tanto das crianças, que é um número grande de crianças da mesma família né? Digamos assim... Como é comum você ter vários alunos que são irmãos, de várias idades, a família já vai conhecendo o seu trabalho. Além da própria comunidade escolar como um todo. Então isso faz com que seu trabalho como professor vá se estabelecendo na escola, né?

Sobre este assunto, Nóvoa (2009a, p. 207) coloca algumas disposições que se deve construir para ser um “bom professor”. Dentre esses itens está o hábito de conhecer a realidade social dos alunos. Chamando a atenção assim, para a dimensão humana do ensino, questão essa também apontada por Arroyo (2001, p. 250).

Soares *et. al.* (2014) também comentam:

Sobre as competências exigidas para a atuação em contextos não escolares, tanto os acadêmicos quanto as docentes que participaram da pesquisa, concordam que é necessário que o profissional tenha autonomia, seja flexível, conheça o contexto e/ou a comunidade onde realizará seu trabalho e tenha familiaridade com as práticas musicais que ocorrem nesses locais. É preciso, ainda, que o educador elabore planejamentos que estejam adaptados para cada realidade de ensino e tenha domínio dos conteúdos que irá abordar. (SOARES etl al., 2014, p.112).

Machado (2003, p. 99) também é outra autora que constata a necessidade dos professores de música “conhecerem, ainda, a realidade escolar onde o ensino musical será realizado”.

Conhecer a realidade dos alunos e a comunidade onde eles estão foi citado por M.P. e por M.:

Primeira coisa, eu percebi que muitos professores que eu encontrava passavam conceitos vagos de música que não tinham muito a ver com a realidade dos alunos e isso causava um desinteresse muito grande. Eu percebi aqui o negócio era meio longe da realidade deles. (M. P.).

Gauthier et al. (1998, p. 200-205) afirmam que conhecer os alunos é uma característica de professores experientes, como por exemplo, conhecer seus conhecimentos anteriores e a seleção dos objetivos deve fazer sentido aos olhos dos alunos e ser cognitivamente aceitável para que eles se sintam motivados. Isso exerce influência no êxito dos alunos além de chamar a atenção para a dimensão humana do ensino (NÓVOA, 2009a, p. 207).

Como apontado nas falas dos docentes, essa questão se mostra importante na educação musical. Segundo Nascimento (2015, p. 112) e Machado (2003, p. 99) esse ponto está associado a conhecer as práticas musicais dos alunos, partindo desse conhecimento prévio para propor as atividades.

Com relação à metodologia pedagógica, apenas M. e M. P. afirmaram que usam o método “O Passo” e o método “Gazzi de Sá”, respectivamente.

O professor S. afirma que “[...] *você também passa a ter alguns códigos disciplinares porque é muito difícil a disciplina*”. Esse tópico, apesar de ter sido mencionado apenas uma vez, é um assunto muito presente na vida dos docentes, porque “[...] mesmo que a relação entre professores e alunos seja, em sua maioria, caracterizada pela amizade, exige estipulação de alguns limites pelo professor aos discentes” (MACHADO. 20003, p. 125).

4.3 Conselhos

Uma das perguntas que fez parte do roteiro de pesquisa foi: “O que você recomendaria para um professor iniciante, em termos práticos?” Devido à diversidade dos resultados nessa parte, serão apresentados alguns conselhos apontados pelos entrevistados. Certos assuntos que apareceram como conselho, já foram listados antes como relato de prática, mas serão comentados aqui, tratando especificamente deste assunto.

Primeiramente, acredita-se ser importante destacar “[...] *que para cada um não vai funcionar modelos, né?*” (M.). O professor M. E. também afirma: “*não sei exatamente qual é a fórmula*”. Diante disso, é importante entender esses conselhos como um compartilhamento de experiência com a intenção de se avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p.207).

Um tema mencionado foi a importância de se partir do interesse dos alunos para poder desenvolver o trabalho (D.; M.E.):

A única coisa que me vem à cabeça é você tentar trabalhar com alguma coisa que desperte o interesse deles. Tentar trabalhar com alguma coisa que eles se interessem. Dentro da realidade que você está trabalhando. (D.)

Outro exemplo de aproximação através da consideração do que o aluno traz: “*Acho que ele [o professor] tem que partir da realidade do aluno, isso é o que é fundamental, ele tem que trazer o aluno para ele tem que trocar com o aluno*” (M. E.).

Perrenoud (2000) aponta a importância deste tipo de atitude e acrescenta que o professor precisa:

[...] fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário. (PERRENOUD, 2000, p. 29).

Esse conselho tem como objetivo diminuir a ruptura que a escola proporciona em relação ao universo do cotidiano do aluno (TARDIF, p. 73). Almeida e Louro (2016, p. 76) afirmam que reconhecer “[...] as experiências dos estudantes com a música midiática em suas aulas, aproxima experiências suas às dos alunos”.

S. diz, entre outras coisas, que o professor precisa fazer um planejamento com início, meio e fim, porém sem ser “[...] *em função do que a escola quer ou dessa parte burocrática*”. Mais uma vez Gauthier *et. al.* (1998, p. 199, 207) apoiam essa fala quando afirmam que um bom planejamento é minucioso, mas, não é rígido. E também ressaltam:

Alguns resultados de pesquisa mostram a importância que deve ser dada ao planejamento de elementos tais como o tempo previsto para o ensino dos conteúdos, o espaço físico e os recursos humanos e materiais. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 205).

Outra recomendação, já mencionada anteriormente, é a procura de um espaço mais adequado para se trabalhar na escola (S. C.). Essa questão é apontada por S. e D. como um fator muito importante para o bom resultado das suas aulas, pois significa uma melhoria em suas condições de trabalho. Essa questão é importante para a discussão de como tornar a educação musical na escola pública mais “atraente e protetora” para os docentes (PENNA, 2002, p. 17). O fato dos professores terem que se dirigir à administração da escola para conquistar seus espaços também é apontado por Machado (2003, p. 111).

Outro conselho mencionado foi a importância de conhecer a comunidade onde se trabalha, nos remetendo mais uma vez à Nóvoa (2009a, p. 207) quando afirma que isso chama a atenção para a dimensão humana do ensino. E, para conhecer a comunidade, S. C. apontam que é preciso ter paciência e se manter na escola por, pelo menos, uns seis meses pois, segundo ele, “[...] *pra quem nunca deu aula, [...] é um período de adaptação*”

e também “[...] *não achar que é o pior professor do mundo, porque é uma tendência, né?* [...]” (S. C.)

O uso de tecnologia foi mencionado por dois professores (M. E.; M.). Pode-se perceber esse conselho como prática nas falas desses e outros professores na pesquisa. A falta dos professores pode ser compreendida a partir da visão de Perrenoud (2000, p. 125) quando este afirma que “se a escola ministra um ensino que aparentemente não é mais útil para o uso externo, corre o risco de desqualificação”.

Veio à tona a questão da vontade (M. E.; S.). Vontade de querer trabalhar, de fazer um bom trabalho foi apontada como algo que pode ajudar a superar as adversidades com às quais os professores de todas as áreas estão familiarizados. O professor S. afirma que é importante ter “[...] *um “viruzinho” da transformação, do movimento, porque, enfim, música é movimento, você não pode ficar se adaptando a questões burocráticas, entendeu?*”.

Sobre essa questão, Tardif e Lessard (2013, p. 38) afirmam que o magistério é uma atividade em que não se pode trabalhar sem dar sentido ao que se faz. Arroyo (2001, p. 127) complementa:

Cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como se foi dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores(as). Podemos até pensar que é uma identificação, necessária, condicionada pela sobrevivência, que não morremos de paixão pelo magistério, entretanto sem mínimo de identificação seria insuportável. (ARROYO, 2000, p.127).

4.4 Construção de saberes

Arroyo (2001, p. 52) afirma que a condição reducionista em que o professor, em geral, é formado, vai se transformando através do contato com a prática, nos diálogos com os colegas, nos confrontos políticos, etc.

Sobre esse assunto, os professores S.C. e M.P. afirmam que essa construção é constante: “*Enfim, acho que é isso, mas a gente falando assim, dando essas dicas, parece que a gente é o cara e não é isso, né? A gente está aprendendo*”. (S.C.)

Essa fala mostra a disposição de estar sempre aprendendo, e mostra que o próprio fato de ser entrevistado faz com que o professor reflita sobre sua prática e tenha a noção de ter sempre que aprender com ela, conforme demonstra M.P:

[...] a batalha não está vencida, não [risos]. Quando você acha que está, aí volta, e também como eu pego muito sexto ano, é um eterno recomeçar, o garoto chega sem te conhecer, e de novo, você tem que reconstruir, desconstruir e sempre. (M.P.)

Tardif e Lessard (2013, p. 198) afirmam que os objetivos da escola são genéricos, ambiciosos e difíceis de conciliar. Por isso, é exigido dos professores uma adaptação constante às circunstâncias. Machado (2003, p. 15) aborda a necessidade da superação de um comportamento dos docentes como profissionais passivos e não reflexivos. Nóvoa (2009b, p. 34) afirma que o pensamento reflexivo é fundamental para a inovação pedagógica. Essa postura por parte dos docentes é importante para que o professor pare de fazer “mais da mesma coisa” (PERRENOUD, 2000, p. 163).

Essa construção constante também é abordada por Perrenoud no campo da formação continuada.

Alguns deles formam-se como autodidatas, prescindem da formação contínua institucional, sem que suas competências cessem de se desenvolver. Outros, que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e sua experiência profissional. (PERRENOUD, 2000, p. 163).

Com isso, não significa apenas fazer cursos, significa fazer um autoavaliação para determinar onde seria necessário um aperfeiçoamento pessoal (PERRENOUD, p. 163). E esse aperfeiçoamento deve ocorrer principalmente na prática da sala de aula (GAULKE, 2013a, p. 3).

Ainda sobre essa construção de saberes, o professor M. se refere à vida pregressa:

Agora, como isso é construído, vai variar muito da sua experiência pregressa, o quanto que você acumulou em termos de estratégias pessoais e profissionais para poder realizar uma aula que não seja muito distante da realidade dos alunos e ao mesmo tempo ofereça a ele novos horizontes, novas formas de pensar, novas formas de refletir sobre a realidade, novas ferramentas para se pensar o seu papel no mundo, né?(M).

Tardif (2012) comentando os resultados de pesquisas sobre os saberes docentes, afirma que tais análises

[..] sublinham a importância da história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho (TARDIF, 2012, p. 79).

Essa relação se mostra quando o professor procura resolver conflitos em sala de aula reativando modelos vindos de sua história familiar e escolar (TARDIF, 2000, p. 14).

Mostrando como essa questão se dá na educação musical, Beaumont (2004, p. 52) afirma que os saberes adquiridos na vida pregressa dos professores são importantes na formação de suas concepções sobre a música e sobre o seu ensino. Almeida e Louro (2016, p.78) também destacam a “[...] inserção e/ou reconhecimento de metodologias que validem experiências com a música e com o ensino da música, antes do curso”.

Outra maneira de se construir saberes apontados pelos entrevistados foi através da experimentação:

Então, eu comecei a experimentar uns latões [...] que tem no Saara, bem baratinho, e construí umas macetas com eles. Eu acho que isso foi o primeiro grande salto que deu na minha aula de funcionar, sabe? De perceber que dava para fazer muitos arranjos rítmicos com o custo relativamente baixo. (S. C.).

Essa fala mostra uma maneira de construir os saberes que é na prática, através da tentativa e erro (TARDIF, 2000, p. 14; MACHADO, 2003, p. 99).

Agora com a in experiência, tinha aula que virava um caos completo, me perdia completamente, tinha aulas que eram muito boas. Lembro que ainda no primeiro semestre, teve aulas que funcionaram muito com arranjos de percussão e umas aulas que deram muito errado, mas eu senti que podia ser um caminho. (S.C.).

Os professores D. e M citaram o ambiente escolar e a troca de ideias como uma dessas fontes: “*Mas acho que o ambiente e a equipe da escola me ajudavam ... eu consegui segurar a onda e fui desenvolvendo a minha maneira de lidar e desenvolver minhas aulas*” (D.).

Com isso, é possível afirmar que o trabalho em equipe é fonte de renovação e dinamismo para a escola e os professores (PERRENOUD, 2001, p. 124). E é fundamental que se pense e estude a pedagogia levando-se em consideração a prática dos professores e o ambiente em que ele está inserido, para poder fugir da abstração (TARDIF, 2012, p. 115). Ou seja, não se pode separar a pedagogia do ambiente de trabalho do professor.

Sobre as trocas de ideias, os entrevistados declararam:

Mas o que também me ajudou muito foi conversar com amigos que já trabalhavam, e uma amiga minha falou uma coisa que ficou na minha cabeça, ela falou que eu tinha que encontrar algum prazer naquilo senão eu não ia conseguir segurar, algum prazer a gente tem que encontrar. (D.).

Ainda nesse assunto o professor M. afirma:

Você sempre conversa com os outros professores da sua área ou aqueles que não são da sua área, mas que estão há mais tempo na rede sobre estratégias, sobre como enfrentar os problemas decorrentes da falta absoluta de condições de trabalho. (M.).

Sobre essa temática, Nóvoa afirma que:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NOVOA, 2009a, p. 207).

Segundo esse autor, temos por um lado a diminuição da autonomia do professor e por outro uma maior consciência da necessidade de “incrementar práticas de cooperação inter-pares que deem corpo a uma nova profissionalidade docente” (NÓVOA, 2009b, p. 32).

O autor defende que uma das “facetas” de um bom professor é basear-se na cultura profissional, através, entre outras coisas, na troca de experiências aliado ao rigor científico (NÓVOA, 2009a, p. 207).

Arroyo (2001, p. 124) por sua vez afirma que “sabemos pouco sobre como acontecem esses processos de internalização, da aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos”. Uma das maneiras de se aprender veio do contato com os nossos primeiros mestres e no convívio com colegas de profissão. Tardif e Lessard (2013, p. 185) corroboram com tal afirmação, declarando que nas relações cotidianas na escola, os professores experientes ajudam os mais jovens a preencher as lacunas da formação universitária.

E com o intuito de contribuir de forma sistemática para a formação dos docentes, Tardif declara:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2012, p. 52).

Também se constatou na fala do professor M. a leitura de educadores como forma de adquirir conhecimento:

[...] eu me baseio muito às vezes no Paulo Freire quando ele fala principalmente que a escola serve para que você instrumentalize o aluno para modificar sua realidade, para pensar o seu papel dentro da sua comunidade em termos de refletir sobre o quanto e como ele pode agir no sentido de transforma-la para o bem comum. Então, se tem um parâmetro educacional e eu sigo basicamente é esse. (M.)

É possível, com isso, fazer um paralelo com a ideia de Arroyo (2001, p. 71) sobre a concepção da educação tendo como norte a formação humana. Segundo o autor, essa questão “[...] trouxe inseguranças, vontades de ler mais de acompanhar os avanços, de participar nos congressos e encontros, de ter tempos para estudo e debate” (ARROYO, 2001, p. 87).

Por outro lado, esse debate ainda não tem como ponto de partida os saberes próprios da Educação Básica, ou seja, não tem como “[...] horizonte a especificidade da educação fundamental” (ARROYO, 2001, p. 90-91). Isso se dá pelo fato de os conteúdos escolhidos para serem ensinados na educação básica serem apenas reproduções “imperfeitas” dos conteúdos das universidades (ARROYO, 2001, p. 92). O autor não propõe que esses conteúdos sejam ignorados, mas entende que eles tratam de lógicas diferentes. E o que ele propõe é um perfil profissional que dê conta do direito de todos à educação básica (ARROYO, 2001, p. 92).

Apesar de saber que na Educação Básica, a aula de música vai além do conteúdo musical (DEL BEN, 2012, p. 56), entende -se que a compreensão dos conteúdos (o saber de referência, aquele realizado na universidade) é fundamental para o professor (NÓVOA, 2009b, p. 35). Para que o professor tenha esse saber é preciso que ele tenha um bom domínio da matéria (GAUTHIER et al. 1998, p. 216).

Assim “aos poucos vamos descobrindo que nossa docência está condicionada pelas estruturas e processos em que ela acontece” e dentro desse contexto os professores determinam o que e como ensinar (ARROYO, 2001, p. 110).

4.5 Saberes Disciplinares: Conteúdos

Será apresentado agora o que foi falado sobre os saberes disciplinares. A importância desse tópico se dá porque não existe consenso a respeito do tipo de conteúdo a ser ministrado na aula de música. Existem diretrizes, como as que apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas o professor tem liberdade para planejar suas aulas.

O conhecimento sobre a história da música foi citado por quatro entrevistados:

O professor S. C. declara: *"Agora, em cima da aula prática, por exemplo, eu trabalho história da música"*, enquanto M. P. afirma: *falo um pouco da origem da escrita musical do Guido D'Arezzo que originou na Itália no ano 1000 mais ou menos.*

Com esse tipo de conteúdo, também se falou sobre gêneros musicais:

"E aí, inclui-se desde músicas e práticas musicais internacionais até as nacionais também, ou seja, desde Rock, pop até Jazz o samba e outros gêneros nacionais" (M.).

Outro exemplo referente ao uso da história da música aparece na seguinte fala:

[...] eu priorizo muito a questão da metade do século XX para cá, então eu gosto muito de falar com eles dos principais movimentos musicais que nós tivemos no Brasil, A Bossa Nova, a Jovem Guarda, Tropicália, Clube da Esquina, Rock Brasil, sertanejo, pagode, funk e[...] (M. E.)

Sobre teoria musical, o professor D. comenta:

De vez em quando, eu trabalho algumas coisas básicas mesmo, né? A gente fala sobre o que é o som, as alturas, explicar as notas as escalas, como que se monta um acorde, o que é um acorde a diferença entre a harmonia e a melodia e o ritmo essas coisas básicas, para eles terem a compreensão mais básica mesmo. Trabalho um pouquinho cifra também. (D.).

O professor A. declarou: *"[...] e também dou um "estofozinho" teórico, né? Mínimo, né?"* (A.). Já o professor (S.C.) afirma: *"acho que dentro da prática, tem parâmetros do som [...]"*

4.6 Persistência na profissão

Por causa das difíceis condições de trabalho que o professor de música de escola pública vive, e por ter sido levantada a questão da permanência de certos docentes nesse trabalho, foi feita a seguinte pergunta aos entrevistados: "O que você considera fundamental que tenha te ajudado a continuar?". Além do ambiente escolar e familiar, já citados anteriormente, os entrevistados apontaram o retorno dos alunos e a questão ética como quesitos para a permanência no magistério.

A aceitação do trabalho dos entrevistados por parte dos alunos se mostra nas seguintes falas:

"Olha, eu acho que é a aceitação, realmente, da prática musical. O fazer musical que eles curtem muito" (A.)

"Rapaz, é o sorriso da criança, é a volta que esse trabalho dá, né?" (S.)

Por outro lado, como será mostrado a seguir, a ética também é muito importante para esses profissionais:

[...] então, o prazer que eu tenho maior na verdade é essa troca, que eu estou acrescentando alguma coisa na vida das crianças sabe, porque essas crianças com as quais eu trabalho, no caso, são crianças que têm uma vida muito complicada" (D.)

Por se tratarem de professores experientes, pode-se concluir que esse retorno se dá pela atuação desse docente em sala de aula. Por isso, esse mote pode ser associado à ideia de que tanto o entusiasmo e a aceitação das ideias dos alunos, quanto as atitudes e aos comportamentos de comunicação, observa-se que as turmas onde a motivação dos alunos é elevada “[...] são aquelas em que os professores se mostram capazes de levar cada um deles a gerar sua própria motivação para aprender” (GAUTHIER et al, p. 255).

O professor M. frisa:

Sendo professor, aí já vem a questão ideológica, né? Eu já desde cedo me posicionei por só trabalhar no ensino público porque é aí que eu poderia atuar junto às classes com as quais eu me afilio, com as quais eu me sinto o representante e representado, que são os trabalhadores [...] a gente, nas redes públicas de ensino, tem papel social importantíssimo.

O professor S.C. também afirma:

Eu comecei a dar umas aulas em escola particular e me incomodava um pouco a estrutura da escola particular, o público-alvo, sempre aquele mesmo perfil e uma coisa que me motivou muito foi a coisa de sentir que estava fazendo a diferença em um lugar que estava sem aula de música há 10 anos, que não tinha estrutura nenhuma que era um desafio.

Através dessas falas é possível nos remeter à Nóvoa (2009b, p. 34) quando afirma que, na postura do professor, não é aceitável o fatalismo biológico, cultural e social. Percebe-se nos entrevistados um compromisso ético que demonstra que a aceitação de permanecer na carreira docente está para além da questão da estabilidade financeira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostrou as práticas de sete professores de música pertencentes à Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Suas falas mostraram suas trajetórias, estratégias, dificuldades iniciais e seu dia a dia, de uma forma geral. Esses professores têm como característica comum uma certa experiência (mais de 6 anos) como professores de música nessa rede. Através do mapeamento dessas falas, foi possível notar que, apesar de todas as dificuldades já conhecidas do magistério público e reafirmadas pelos entrevistados, é possível fazer um trabalho satisfatório na educação musical. Apesar de existir um alto índice de desistência por parte dos docentes dessa rede, percebe-se que os docentes que decidem ficar, devido aos mais variados motivos, conseguem ser bem-sucedidos no seu trabalho.

Diante de questionamentos como: “o que fez com que você continuasse mesmo diante de tantas dificuldades?” e “que estratégias você usa para ter resultados positivos?” dentre outros, procurei conhecer um pouco da educação musical nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Acredito ser pertinente realizar estudos como esse, por ser um assunto ainda com muitas questões a serem estudadas.

Considero que o referencial teórico adotado nesta pesquisa foi de grande importância, pois o mesmo se mostra preocupado em estudar a prática docente através dos próprios professores, buscando assim uma maior aproximação entre a academia e a prática na escola. Através dessas pesquisas, pude constatar que cada docente tem uma série de práticas, “truques”, macetes que funcionam, mas, por não serem estudados, não são conhecidos por seus pares. Acredito que mais estudos nessa área poderiam ser usados para diminuir as dificuldades dos docentes na sua fase inicial da carreira. Esse movimento pode trazer uma série de vantagens aos docentes entre eles uma maior autonomia em seu trabalho. Além da permanência no emprego

Com a análise das entrevistas foi constatado que os professores entrevistados têm um repertório de saberes que foram adquiridos ao longo dos anos de trabalho. As entrevistas do tipo qualitativo, feitas de forma não dirigida, permitiram que o entrevistado não ficasse preso a um roteiro fechado de perguntas e assim fez com que esses docentes pudessem ficar mais à vontade em suas falas, contribuindo assim, para que esses professores pudessem falar de suas práticas da melhor forma possível.

A Análise Temática permitiu a separação dos assuntos abordados pelos professores em temas e subtemas, configurando assim, o corpo da pesquisa. Já na sistematização desses dados, foi possível notar a diversidade de práticas e estratégias que entre outras coisas, proporcionou o enriquecimento das minhas próprias práticas, já que, como os entrevistados, sou um professor dessa rede.

Durante a revisão bibliográfica pude perceber que os trabalhos nas áreas em que se busca discutir e analisar as práticas dos docentes em suas disciplinas são relevantes, tanto na área da educação, quanto na educação musical. No geral, o que se constata nessas pesquisas são autores que discutem a formação inicial do licenciando, assuntos ligados aos saberes docentes e outros refletem sobre cursos formadores. Na educação musical é possível afirmar, dentre outras questões, que as pesquisas apontam que ser um músico não é suficiente para ensinar música. O que se discutiu aqui nesta pesquisa, como já foi apontada anteriormente, é a ampliação da discussão do que faz esse músico se tornar um bom professor e quais saberes esses docentes possuem e constroem ao longo da sua prática diária.

Nas falas dos professores sobre suas trajetórias, de uma forma geral, percebe-se que a entrada na docência se dá pela questão financeira, já que todos trabalhavam como músicos, sem remuneração constante. Por outro lado, também foi falado que depois de já estarem no magistério, os mesmos decidiram fazer o seu trabalho da melhor forma possível, não optando pela desistência da profissão, seja pelo abandono de emprego, seja pela falta de vontade de fazer algo significativo. Portanto, com o respaldo do referencial teórico, foi possível constatar que os docentes entrevistados se encaixavam no perfil de profissionais experientes e que têm práticas efetivas.

Aliado a isso, alguns entrevistados afirmaram que no início da carreira faziam uso de práticas tradicionais passíveis de críticas como passar textos no quadro e aulas majoritariamente teóricas com o objetivo de acalmar e controlar os alunos. Pode-se inferir que os docentes, em início de carreira, se sentem muito despreparados para o trabalho em sala de aula e, por causa disso, lançam mão de estratégias que não gostariam de usar para manter a ordem em uma situação de sala de aula. Contudo, constata-se nessa pesquisa que esses mesmos professores, quando ganham experiência e aumentam o seu repertório de saberes, abandonam tal prática. Pretendo contribuir, para superar isso com o seguinte questionamento: será que trocar mais experiências e estudar melhor as práticas dos professores mais experientes poderia evitar ou diminuir o uso de recursos tradicionais, usados tanto pela academia quanto pelos próprios docentes?

Outro ponto constatado na pesquisa foi o fato dos professores não poderem contar apenas com a estrutura da escola para poder desenvolver seus trabalhos. Os docentes entrevistados afirmaram que é preciso investir em instrumentos e outros recursos, pois de outra forma, dificilmente será possível realizar um trabalho satisfatório. Esse ponto trata da realidade do ensino público em geral, mas, no que tange à educação musical, como algumas outras disciplinas, o docente precisa de outros recursos como instrumentos musicais e uma sala adequada, expedientes esses que não costumam ser prioridade para os governos.

Também se verificou a importância de um espaço adequado para uma aula de música. Não são todos os entrevistados que têm sala de música em suas escolas, mas pude perceber que os professores que possuem um espaço minimamente satisfatório, ressaltaram esse aspecto como algo importante para a melhoria das suas aulas.

Constatou-se também a importância da relação entre o professor e o aluno no bom desempenho das aulas. Nesse caso, gostaria de destacar que o referencial teórico foi muito rico para me respaldar esse enfoque. Pode-se concluir com isso que esse aspecto levantado pelos entrevistados é algo já apontado na literatura sobre os saberes docentes tanto com relação aos autores brasileiros quanto aos estrangeiros.

Outra parte que pode ser destacada diz respeito aos conselhos que esses docentes deram aos professores iniciantes. Avulto o que foi apontado por um dos entrevistados que é o fato de não existir fórmula para uma aula exitosa. Porém, isso não significa que o professor não possa receber conselhos práticos para serem aplicados em sala de aula com o intuito de diminuir o choque de realidade, que é algo tão difícil para os professores iniciantes. Entre esses conselhos, estão assuntos ligados a conhecer a realidade dos alunos e propor as atividades a partir disso, além de buscar usar a tecnologia para tornar as aulas mais dinâmicas.

Outro ponto discutido foram assuntos relacionados à construção dos saberes. Os entrevistados apontaram primeiramente que essa construção é constante. Isso pode parecer algo óbvio pois é a realidade de qualquer profissão, porém, foi salientado a importância de o docente não se sentir um professor ruim por cometer erros ou falhas em seu planejamento. Outra questão é que essa construção se dá de várias formas, como na sua estrutura familiar, no ambiente escolar, com a troca de ideias entre os pares e nos próprios cursos de formação continuada. O que gostaria de ressaltar é o fato de que essa construção se dá em grande parte na prática diária, o que, mais uma vez, me remete à importância de se colocar os estudos das práticas docentes em evidência.

Outro assunto importante na pesquisa são os motivos que fazem com que os professores continuem na profissão. Esse mote é relevante, pois uma questão levantada nesta pesquisa foi o fato de que a docência pública, principalmente na educação musical, tem como característica uma incidência considerável de desistência nos primeiros anos de carreira. Os motivos apontados para a permanência foram, além da questão financeira, o retorno positivo dos alunos nas aulas. Um dos professores afirma que o que o faz continuar é o "sorriso da criança". Essa passagem, também respaldada pelo referencial teórico, evidencia algo muito importante que é a necessidade de o docente dar sentido ao que faz por questões éticas, entendendo que o professor tem um papel social importante.

Com tudo o que foi falado pelos entrevistados e por tudo o que foi estudado nesta pesquisa, posso afirmar que o estudo das práticas dos professores de música de escolas públicas no Brasil pode ser muito eficaz e transformador não somente para a educação musical, mas para a educação como um todo. Durante os 11 anos que tenho de experiência nessa profissão, sempre percebi que, nos raros momentos em que foi possível a troca de experiências entre os pares, mesmo que de maneira informal, era algo muito revigorante para os envolvidos nesse evento. Tive essa mesma sensação durante a realização deste trabalho, ainda mais podendo formalizar todas essas informações na academia através de um referencial teórico. Assim como eu pude aprender com esta pesquisa, acrescentando práticas novas ao meu dia a dia, estou convencido de que outros estudos como esse possam contribuir com a educação musical nesse município e em outras cidades e que mais práticas que funcionam possam chegar a público contribuindo para a melhora da prática docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. **OPUS**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, maio 2011. Disponível em: <<http://anppom.com.br/bkprevista/index.php/opus/article/view/205>>. Acesso em: 17 jul. 2017
- 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
- ALMEIDA, 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/article/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?** 2ºed. Porto alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007
- ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. **Saberes docentes na prática do professor de música do Projeto SESC Cidadão**. 2016. Dissertação (mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- ARAÚJO, Roseane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 6, n.2, p. 141-152, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. 2007. Tese (Doutorado em Música). Instituto de artes programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/10550> Acesso em: 30 mai. 2017.
- BEAUMONT, M; et al. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 14, p. 115-123, mar. 2006. Disponível em: abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed14/revista14_artigo12.pdf Acesso em: 31 Jul. 2017

BEAUMONT, Maria Teresa de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 47-54, set. 2004.

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 87-95, setembro de 2001a.

Disponível em:

<<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/445>>. Acesso em: 31 Jul. 2017.

_____. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo musicais de três professoras. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 12, n. 18/19, p. 95, 2001b. Disponível em:

<<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/318>>. Acesso em: 31 Jul. 2017.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 56-76.

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

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in Psychology**. *Qualitative Research in Psychology*. n. 3. p. 77-101, 2006.

CARBONNEAU, Michel; HÉTU, Jean-Claude. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: LÉOPOLD, P. et al. (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ºed. Porto alegre: Artmed, 2001. p. 67-84.

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.

_____. 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/article/view/344>>. Acesso em: 31 Jul. 2017. 17 jul. 2017.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: LÉOPOLD, P. et al. (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ºed. Porto alegre: Artmed, 2001. p. 85-102

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009. Disponível em: <<http://anppom.com.br/bkprevista/index.php/opus/article/view/265>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

DEL BEN, L; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, set. 2002. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/431>>. Acesso em: 31 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.

_____. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p.51-61, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/90>>. Acesso em: 18 out. 2016.

FIGUEIREDO, 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

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. São Paulo, **RAUSP (Revista de administração da USP)**, v. 35, p. 105-112, julho/setembro 2000. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/especializacoes/pos-graduacao-dagee/lean-manufacturing/PesquisaSurvey012.pdf>. Acesso em: 31 JUL. 2017.

GAULKE; Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 31, n. 21, p.91-104, dez. 2013a. Trimestral. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/75>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

_____. **Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica**. 2013b. Dissertação (mestrado em Música) - Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/70231> Acesso em: 31 jul. 2017.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-françois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**; trad. Francisco Pereira. Ed. UNIJUÍ, 1998. 457 p.

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido. As práticas pedagógicas de um mesmo professor: padrões e variações. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd. 2017. São Luiz. **Anais...** Maranhão. 2017. p. 1-18.

HENTSCHKE, L., AZEVEDO, M., ARAÚJO, R. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006. Disponível em:
<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/301> Acesso em: 31 jul. 2017.

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.

_____. 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.

MARTINEZ, Edson Baptista; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. Por que o professor de música desiste da Educação Básica. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis. **Anais...** p. 1988-1994. Disponível em:
http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf

MESQUITA, Silvana; LELIS, Isabel. O exercício da docência no ensino médio: a didática marcada pelas dimensões relacionais e motivacionais na prática docente. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd. 2017. São Luís. **Anais...** São Luís, p. 1- 17.

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.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. 3º ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-32.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Espanha, n. 350, p.203-218, 2009a. Disponível em
http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação es as transformações do conhecimento**. 10ª Ed. 2009b. Campinas; Papirus, 1995; p. 29-41.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 27-42 Abril/2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Jan. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>.

_____. O professor e os Saberes Docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. 2010. Belo Horizonte. **Anais...** Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais. P. 339-353.

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/articloe/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.

_____. Entre a Política Educacional e a Prática Escolar: Desafios para a educação musical na escola básica. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. 2010a. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte p. 27-39.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010b. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/212>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

PERRENOUD, Philippe, et al. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: LÉOPOLD, P. et al. (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ºed. Porto alegre: Artmed, 2001. p.211-223.

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

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

_____. Entrevista com Philippe Perrenoud. In: Memória Roda Viva, Fundação Padre Anchieta. 2001b. Disponível em:
http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/250/entrevistados/philippe_perrenoud_2001.htm
Acesso em: 23 Fef. 2017.

_____. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciencia. In: LÉOPOLD, P. et al. (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2^oed. Porto alegre: Artmed, 2001c. p.161-184.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre e outros. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Coleção Sociologia. 2^a Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253

SÁUL, Tiago Scalvenzi. **O ensino de música na EJA**. 2013. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/30281> Acesso em: 29 jul. 2016.

SILVA, Rafael R. **Gestão de Sala de Aula na Educação Musical Escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/5804>

SILVEIRA, Silvia Camara Soter da. **Saberes docentes para o ensino de Dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana**. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura – GECULT, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, José et al. O projeto de pesquisa “A formação do professor de música no Brasil”. In: SOARES, José *et. al.* (Org.). **A formação do professor de música no brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, p.33-63. 2014. Disponível em: <https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes/>. Acesso em: 18 out. 2016.

TARDIF, Maurice. 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 Acesso em: 18 out. 2016.

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

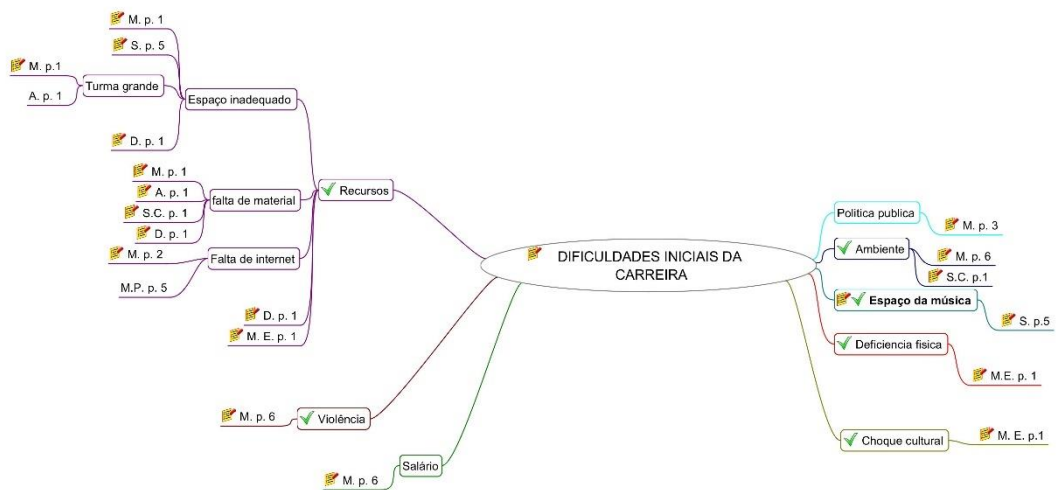
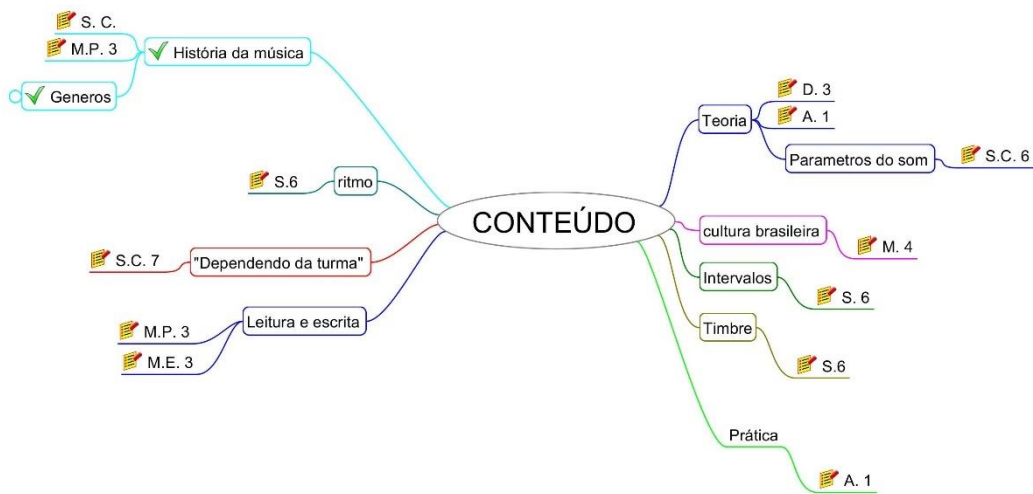
_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://ref.scielo.org/jnnmbz> Acesso em: 15 nov. 2016.

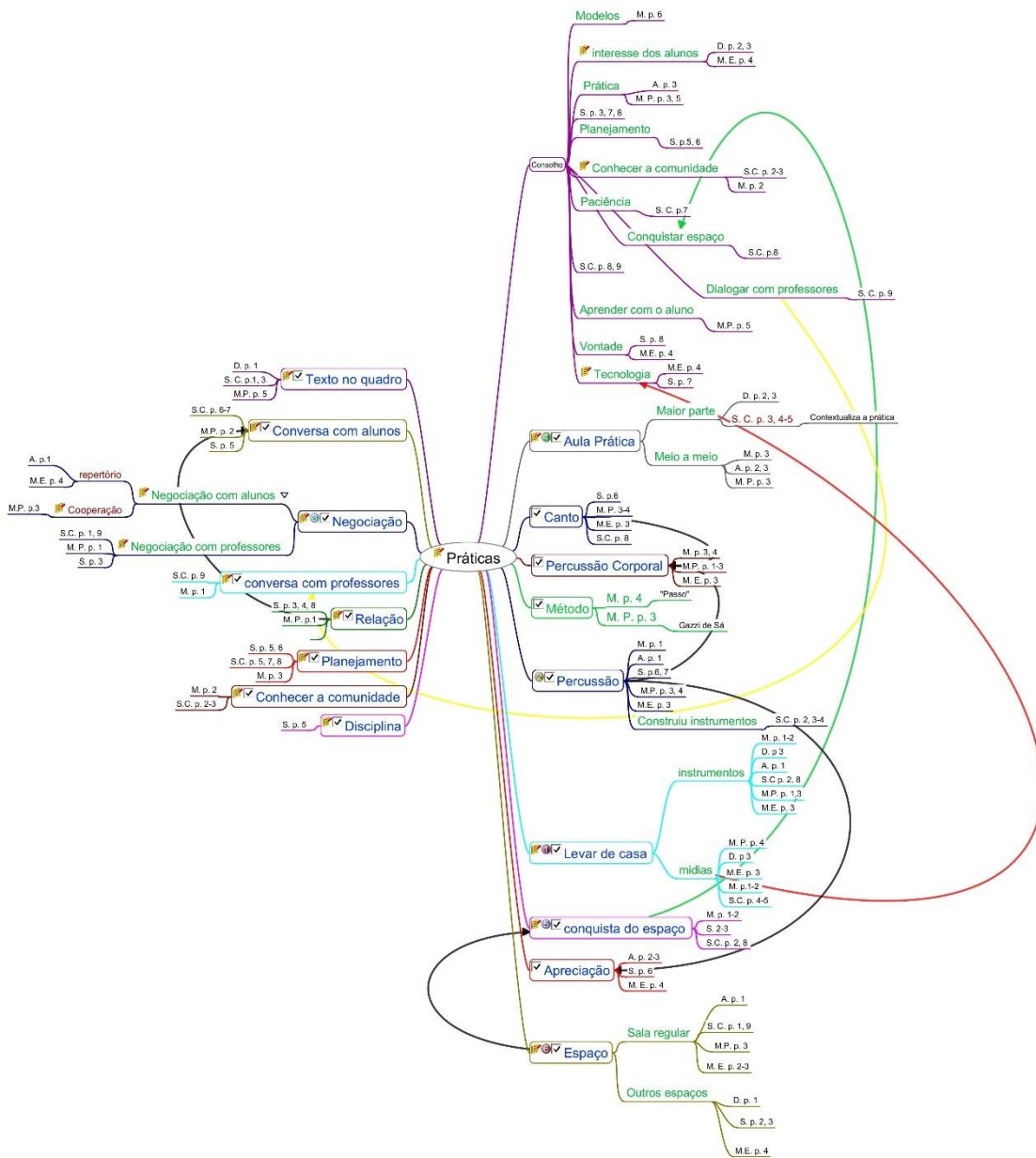
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8^o edição. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis. Vozes, 2013.

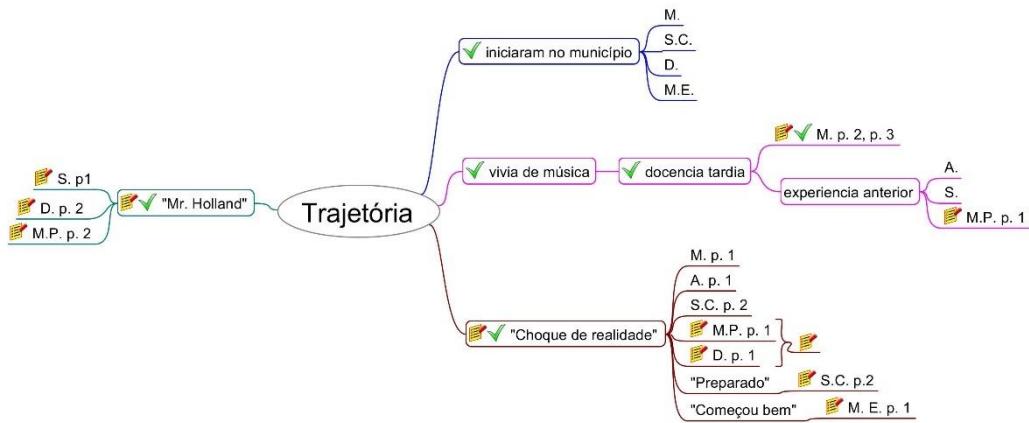
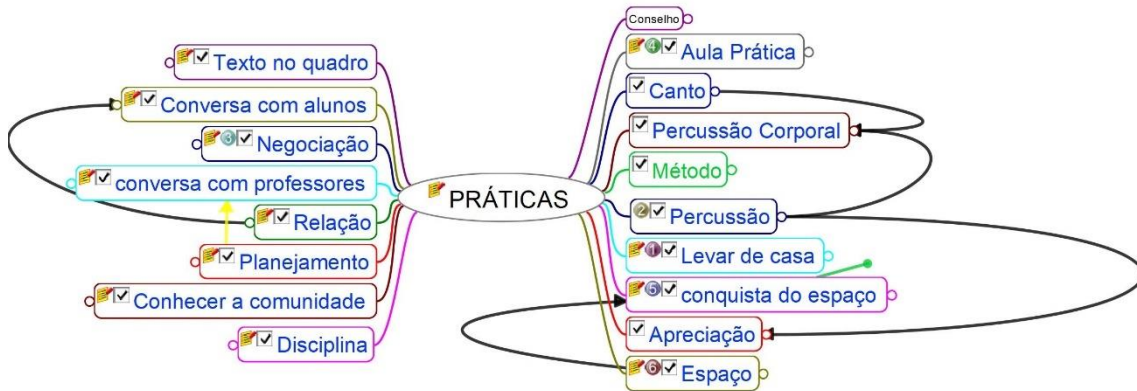
TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: LÉOPOLD, P. et al. (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ªed. Porto alegre: Artmed, 2001. p.185-210.

APÊNDICES

Os mapas mentais







Temo de consentimento**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título: Do que é possível dar conta? Um estudo sobre as práticas pedagógico-musicais dos professores de música do município do Rio de Janeiro

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é mapear práticas pedagógico-musicais de professores de música do município do Rio de Janeiro

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora,

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As fitas serão ouvidas por mim e pela minha orientadora e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. As fitas serão utilizadas somente para coleta de dados.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-graduação sendo o aluno Andre Santos Ferreira de Oliveira o pesquisador principal, sob a orientação da Prof^a Silvia Sobreira. O investigador está disponível para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate o entrevistador no telefone 996448803, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep.unirio09@gmail. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço _____

—

Telefone _____ de _____ contato

Assinatura (Pesquisador):

—

Nome: _____

—

Data: _____

Perguntas para as entrevistas

Dados do entrevistado Nome, idade? Data de final de curso e data de ingresso na docência.

Como foi o início?

Como lidou com as dificuldades?

O que você considera fundamental que tenha te ajudado a continuar? Ou, em outras palavras, “o que te fez não desistir?”

Teria alguma estratégia, algo que tenha dado certo, para exemplificar? Por quê?

Quais conteúdos trabalha?

Quais são, na sua opinião, as competências necessárias para atuar nesse ambiente (educação básica)?

Você usa algum tipo de tecnologia?

O que você recomendaria para um professor iniciante, em termos práticos (organizar a sala? Fazer cara de mal, etc.)