

OUTROS TEMAS

A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NA PESQUISA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

VIVIANE BEINEKE

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir a metodologia da pesquisa O conhecimento prático do professor de música, refletindo sobre suas contribuições para o campo de investigação do pensamento do professor. O desenho metodológico da coleta de dados consistiu em observação, entrevista semiestruturada e entrevista de estimulação de recordação. Segundo a perspectiva das professoras participantes, a pesquisa valorizou suas práticas docentes, reconhecendo seus conhecimentos e incentivando-as a assumirem todo seu potencial como profissionais ativas e reflexivas. Em relação à pesquisa sobre a formação de professores, é destacada a importância de serem ouvidas as vozes dos professores, por meio de relatos em que eles reflitam sobre suas práticas. Por fim, é analisado o potencial da reflexão sobre a prática, na formação de educadores musicais crítico-reflexivos.

EDUCAÇÃO MUSICAL • PESQUISA QUALITATIVA • FORMAÇÃO DE
PROFESSORES • PRÁTICA DE ENSINO

THE REFLECTIVE PRACTICE IN RESEARCH AND TRAINING OF TEACHERS OF MUSIC

VIVIANE BEINEKE

ABSTRACT

The objective of this article is to present and discuss the methodology of the research: The music teacher's practical knowledge, considering its contributions to the research field of the teacher's thought. The data collection methodological design consisted of observation, semi-structured interview and recall stimulation interview. According to the perception of the participant teachers, the research has valued their teaching practices by recognizing their knowledge and stimulating them to take upon themselves all of their potential as an active and reflective professional. In relation to the research on teachers' formation, we highlight the importance of making the teachers' voices heard, through reports where they think upon their practices. Finally, we analyze the potential of reflection on practice for the formation of critical reflexive music educators.

MUSIC EDUCATION • QUALITATIVE RESEARCH • TEACHER EDUCATION •
EDUCATIONAL PRACTICE



OBJETIVO DESTE ARTIGO é apresentar e discutir a metodologia da pesquisa *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso* (BEINEKE, 2000), analisando suas contribuições para o campo de investigação sobre o pensamento do professor e seu potencial como estratégia para a formação de educadores musicais crítico-reflexivos.

A pesquisa teve como objetivo investigar os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de três professoras de música atuantes na escola fundamental, com a finalidade de desvelar algumas das lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas. Este estudo situa-se no campo das pesquisas sobre o “pensamento do professor”, as quais estão voltadas para o estudo dos seus pensamentos em relação às próprias práticas profissionais (ANGULO, 1988; BRESLER, 1993; CLANDININ, 1985; ELBAZ, 1981; GARCÍA, 1999; PACHECO, 1995; ZABALZA, 1994; WIEN, 1995). Nessa abordagem, as dificuldades dos professores são analisadas a partir das suas próprias perspectivas, considerando a complexidade da função docente e os problemas de natureza, essencialmente prática, que enfrentam (GIMENO SACRISTÁN, PÉREZ GÓMEZ, 1998).

No contexto desse trabalho, o conhecimento prático é definido como um tipo particular de conhecimento produzido pelos professores na prática e para a prática, incluindo suas experiências pessoais e sua visão de mundo (CLANDININ, 1985; ELBAZ, 1981; SCHÖN, 1983). Visto dessa maneira, o conhecimento prático não se refere a um corpo de saberes previamente estruturados em livros ou manuais, e, sim, ao conhecimento encontrado nas ações dos professores e nos significados que essas ações têm para eles. A expressão “conhecimento prático” refere-se a um conhecimento tanto

pessoal quanto social. Pessoal, porque se refere aos processos individuais de construção dos conhecimentos práticos pelos professores; social, porque eles “pensam dentro de esquemas sociais de pensamento, sejam estes os do senso comum de grupos de professores, os da coletividade profissional geral, os da cultura em geral e até os da ciência” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 116).

O PROFESSOR COMO PRÁTICO-REFLEXIVO

No estudo sobre o conhecimento prático dos professores, é necessário discutir o que se entende como prática profissional. Nesse sentido, o referencial teórico da pesquisa foi elaborado com base nos conceitos da “epistemologia da prática profissional”, de Donald Schön (1983), e na pesquisa realizada por Freema Elbaz (1981), sobre os conhecimentos práticos que orientam as ações educativas do professor, ambos descritos a seguir.

A prática profissional, para Schön (1983, 2000), caracteriza-se por envolver situações de incerteza, singularidade e conflito, as quais apresentam problemas que não estão bem definidos e/ou organizados, exigindo que o profissional encontre soluções únicas para problemas específicos. Essa situação relativiza, portanto, a função de teorias pré-estabelecidas e de esquemas metodológicos para resolver problemas práticos. Discutindo a atividade profissional, Schön (1983, 2000) a define como uma prática reflexiva, utilizando três conceitos para caracterizá-la: o “conhecimento na ação”, a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a ação”.

O conhecimento na ação é o conhecimento tácito, que se manifesta no saber-fazer, orientando a ação. A reflexão na ação consiste no pensamento sobre a ação, enquanto ela está sendo executada, possibilitando sua reorganização durante a execução. Já a reflexão sobre a ação caracteriza-se pelo pensamento sobre a ação depois que ela foi concluída, buscando analisá-la e avaliá-la. É esse pensamento que permite ao profissional investigar sua prática, a fim de compreendê-la e reconstruí-la.

Uma pesquisa de referência sobre o conhecimento prático foi desenvolvida por Elbaz (1981), a qual realizou um estudo de caso com uma professora de inglês. Investigando os conhecimentos que davam sustentação à prática educativa, a autora identificou cinco orientações do conhecimento prático, que se referem à forma como os conhecimentos práticos são sustentados pelos professores. São eles: pessoal, social, situacional, experiencial e teórica. No contexto dessa pesquisa, foram encontradas as três primeiras, as quais foram utilizadas para interpretar o discurso dos professores de música sobre a sua prática.

A orientação pessoal refere-se ao uso que o professor faz de seu conhecimento, para poder trabalhar de maneiras pessoalmente significativas, incluindo a forma como seleciona e interpreta uma situação. A orientação social, por sua vez, diz respeito às interferências e determinações sociais que influenciam o trabalho do professor. Pode ser vista, por exemplo, na forma como ele estrutura seus conteúdos para atender aos

interesses e preferências dos alunos. A orientação situacional refere-se ao conhecimento utilizado pelo professor para fazer sentido e responder às situações imediatas do ensino.

A orientação experiencial – que se refere à estruturação do conhecimento prático, de acordo com as experiências do próprio professor – está implícita nas três categorias anteriores. Apesar disso, Elbaz (1981) decidiu colocá-la como uma quarta categoria, para reforçar a ideia de que os conhecimentos dos professores estão relacionados às suas experiências. A orientação teórica, segundo a autora, surgiu a partir da análise dos dados e refere-se à utilização, pelo professor – e de forma explícita –, do conhecimento prático, para analisar conhecimentos teóricos.

A partir do referencial teórico apresentado, lembro que a pesquisa realizada focalizou os conhecimentos que os professores constroem a partir da prática educativa e para ela, isto é, os seus conhecimentos práticos, procurando responder às seguintes questões: Quais são os conhecimentos práticos que orientam o trabalho do professor em sala de aula? Como ele articula esses conhecimentos? Como ele explica e justifica a sua prática pedagógica? Para responder a perguntas dessa natureza, é necessário dar voz ao professor, o que, segundo Woods (1999), significa vê-lo como uma pessoa que tem algo de valor a dizer por direito próprio, ideia que norteou a construção do método desta pesquisa e constitui foco de discussão deste artigo.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Investigar os conhecimentos práticos do professor de música a partir de sua própria perspectiva implica a construção de um método coerente com a natureza deste tipo de trabalho. Dadas as características desta pesquisa, e considerando que o conhecimento prático é uma construção pessoal e social, optei pela realização de três estudos de caso com três professoras de música, em uma abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Dessa forma, preservo o que cada caso tem de único, de particular (LÜDKE, ANDRÉ, 1986), sem visar à generalização ou comparação dos resultados. Esse enfoque foi considerado adequado para este estudo tendo em vista que o objetivo foi investigar as orientações do conhecimento prático de professores de música. Assim, valorizei a perspectiva dos próprios participantes, procurando desvelar as lógicas que guiam e sustentam suas ações pedagógicas.

Nos estudos sobre o pensamento do professor, os recursos metodológicos devem ser capazes de captar tanto sua ação como seu pensamento. Segundo Zabalza (1994), esse paradigma de pesquisa considera que a atuação do professor é dirigida pelos seus pensamentos. Metodologicamente, isso requer que se tenha acesso aos pensamentos do professor sobre suas ações pedagógicas. O autor argumenta que, se entendemos o professor como um profissional que sabe o que faz, estamos pressupondo que ele, melhor do que ninguém, pode esclarecer o porquê de suas ações. “Em poucas palavras, pressupõe aceitar que perguntar-lhe por que é que faz

as coisas pode ser um bom método para saber realmente por que é que as faz” (ZABALZA, 1994, p. 34). Esta pesquisa foi estruturada metodologicamente a partir desses pressupostos, sendo utilizados os procedimentos de observação de aulas e entrevistas.

Como forma de conhecer o pensamento das professoras participantes, utilizei três técnicas de coleta de dados: observação com filmagem em vídeo, entrevista semiestruturada e entrevista de estimulação de recordação, detalhadas a seguir. Participaram da pesquisa as professoras Marília, Rose e Madalena¹, todas atuantes como professoras de música em escolas de ensino fundamental há mais de três anos. Inicialmente, observei uma sequência de seis aulas de música em uma mesma turma, ministradas pelas diferentes professoras participantes, aulas essas gravadas integralmente em vídeo. Após a observação da quarta aula, iniciei as entrevistas semiestruturadas com as professoras. Concluídas as observações, realizei três entrevistas de estimulação de recordação com cada uma das professoras.

OBSERVAÇÃO

Os conhecimentos práticos do professor fazem sentido na própria prática, porque são dirigidos pelas suas ações em sala de aula e para elas. Por isso, um estudo sobre esse tema precisa partir da própria aula, isto é, do contexto em que esses conhecimentos emergem e são utilizados pelo professor. É necessário, assim, o uso de técnicas de observação, pois elas permitem a análise da prática na situação concreta em que acontece. Além disso, a observação da prática possibilita “saber como o professor manifesta as suas ideias e valores na prática pedagógica” (CUNHA, 1993, p. 355).

Quanto ao tipo de observação, optei pela observação naturalista, que se baseia no princípio da acumulação, e não no da seletividade dos dados (ESTRELA, 1992, p. 33). Adotando o critério de “continuidade” (p. 33), observei uma sequência ininterrupta de seis aulas de música de cada professora.

A gravação em vídeo foi necessária para este trabalho, tendo em vista a sua utilização posterior, em entrevistas de estimulação de recordação, auxiliando a lembrança das professoras sobre os eventos das aulas. Segundo Pacheco (1995, p. 91), o uso de registros tecnológicos, como a gravação em vídeo, apresenta como vantagens o fato de captar a totalidade da conversação em sala de aula, a visualização dos alunos em diferentes momentos e situações e a possibilidade de fornecer material para tratamento posterior. Como desvantagem, além da seletividade inerente ao recurso, o uso da filmadora pode coibir a ação do professor ou dos alunos, visto ser um elemento estranho ao ambiente de sala de aula. No caso desta pesquisa, esse recurso era absolutamente imprescindível para que se tivesse acesso aos pensamentos das professoras sobre suas práticas, através das entrevistas de estimulação de recordação, realizadas após as observações.

No contexto deste trabalho, o objetivo central das observações foi a realização da filmagem das aulas para as entrevistas de estimulação de

¹ Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das professoras.

recordação. Por isso, não houve a preocupação de contrapor as análises das professoras com as observações. Isso porque se deve considerar a observação “como um processo seletivo que pode distorcer a realidade, pois observar é mediatizar, é representar a realidade que se pretende estudar” (PACHECO, 1995, p. 90). Quanto a esse aspecto, deve ser considerado que a própria maneira de descrever uma aula está relacionada com as concepções de quem as observa, pois cada um percebe a realidade de maneira pessoal. Como o objetivo da pesquisa é dar voz às professoras, investigando as orientações dos seus conhecimentos práticos, apenas as entrevistas foram utilizadas na análise dos dados.

Seguindo orientações de Thompson (1997, p. 15), os motivos para limitar a fase inicial da coleta de dados às observações foram: familiarização com o contexto social antes de começar uma investigação mais direta com as entrevistas; gerar hipóteses sobre quais seriam as concepções dos professores e direcionar melhor as entrevistas.

Para a gravação das aulas, foi utilizada apenas uma câmera de vídeo, sendo a filmagem realizada pela pesquisadora. Para que não se perdesse a mobilidade em função da filmagem, a câmera foi colocada sobre um tripé, permanecendo, na medida do possível, na mesma posição do início ao final da aula. Quanto ao ângulo de filmagem, nem sempre o tamanho da sala de aula permitiu que se enquadrasse todo o ambiente; procurou-se focalizar o professor, de frente, e os alunos, de costas ou de lado, como sugerido por Pacheco (1995), a fim de não interferir tanto em seus comportamentos, em razão do equipamento empregado.

As entrevistas consistiram na principal fonte de dados da pesquisa, na medida em que permitiram acesso aos pensamentos das professoras. Por isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e entrevistas de estimulação de recordação.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A técnica de entrevista do tipo semiestruturada foi utilizada por permitir que certas questões fossem aprofundadas, de acordo com as respostas dos professores. Segundo Cunha (1989, p. 54), a entrevista semiestruturada permite “captar ao máximo a fala do professor e, através dela, captar o sistema de valores, as representações e os símbolos próprios de uma cultura ou subcultura, inclusive as de conteúdo afetivo”.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com cada professora, visaram à obtenção de informações de caráter genérico, sobre os seguintes temas: (1) o contexto da aula de música na escola; (2) a formação da professora; (3) as características da turma observada; e (4) as concepções pedagógico-musicais.

Essas entrevistas foram transcritas literalmente e analisadas durante o processo de coleta de dados, a fim de que pudessem ser levantadas questões para as entrevistas seguintes. É importante salientar que, nas

entrevistas, as aulas observadas não foram focalizadas, tema que foi reservado para as entrevistas de estimulação de recordação.

ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE RECORDAÇÃO

A entrevista de estimulação de recordação é realizada enquanto o professor assiste a sua própria aula, em vídeo. Mediante as imagens vistas, o professor “recorda-se do que se passa e tenta analisar a prática através do seu próprio discurso reflexivo e introspectivo” (PACHECO, 1995). Esse discurso reflexivo, no contexto desta pesquisa, refere-se ao processo de reflexão sobre a ação, explicado anteriormente, isto é, à reflexão que acontece depois da ação, sem uma conexão direta com a ação presente (SCHÖN, 2000). Considerei esse procedimento adequado tendo em vista que, no processo de reflexão sobre a ação:

...são postas à consideração individual ou colectiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e, o que na minha opinião é o mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 105)

Essa técnica tem sido empregada em pesquisas sobre o pensamento do professor, com o objetivo de investigar como eles tomam decisões e processam informações em uma situação interativa. De acordo com Pacheco (1995, p. 74), essa técnica é utilizada porque é impossível conhecer o pensamento do professor no momento em que ele está dando aula, devido à organização e funcionamento do espaço da sala de aula. Refletindo sobre a aula por meio da técnica de estimulação de recordação, o professor pode expor, explicar e interpretar sua ação cotidiana, em sala de aula:

Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas da racionalidade e justificam que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão. (ZABALZA, 1994, p. 95)

Na pesquisa de Zabalza (1994, p. 95), os dados foram obtidos através da reflexão dos próprios professores sobre suas aulas, como proposto

neste trabalho. A diferença é que, no trabalho de Zabalza, as reflexões dos professores foram apresentadas em forma de relatórios, enquanto neste, elas foram expostas, oralmente, pelas professoras, nas entrevistas. Apesar dessa diferenciação, acredita-se que os argumentos utilizados pelo autor para validar o conteúdo das reflexões dos professores se aplicam a esta investigação.

Quanto aos critérios para a seleção das três aulas que seriam observadas pelo professor, na entrevista de estimulação de recordação, foi utilizado o sorteio. Esse procedimento segue o princípio de amostragem aleatória, descrito por Cohen e Manion (1985). Nessas entrevistas, realizadas separadamente com cada professora, ela pôde assistir a cada uma das aulas sorteadas, em todo o seu conteúdo e sequência. Em cada sessão de entrevista foi vista uma aula, totalizando três sessões com cada professora.

Nas entrevistas foram discutidas, essencialmente, questões relacionadas aos eventos específicos da aula observada, embora questões complementares, surgidas no decorrer da entrevista, também tenham sido consideradas. Para a estruturação da entrevista de estimulação de recordação, tomei como referência o trabalho de Pacheco (1995). As questões norteadoras eram de caráter aberto, do tipo: O que você pensa sobre a sua aula?; O que você pode dizer sobre essa aula?; Como você vê essa aula de música? Além disso, as professoras foram orientadas a interromper a reprodução da fita de vídeo a qualquer momento, para falar sobre aspectos que considerassem relevantes.

No decorrer da entrevista também foram feitas algumas perguntas de caráter aberto. Em três momentos – início, meio e final da aula –, questioneei cada uma das professoras sobre como ela percebia os alunos naquele momento da aula, como descreveria a sua atuação na aula, se as atividades desenvolvidas haviam sido planejadas anteriormente e o que a preocupava naquele momento da aula.

Tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto nas por estimulação de recordação, tive o cuidado de não limitar as respostas das professoras, deixando-as expor suas ideias livremente, colocar seus argumentos, esclarecer conceitos e perspectivas sobre o seu trabalho. Outra preocupação minha, na condução das entrevistas, foi a de que os professores se sentissem à vontade para falar sobre o seu trabalho.

Um cuidado importante na realização das entrevistas, ressaltado por Pacheco (1995), é a importância do pesquisador saber escutar, responder e dar pistas, não induzindo as respostas e explorando a consistência e a coerência das ideias apresentadas. Assim, as próprias professoras selecionaram os aspectos a serem abordados, considerando-se que a seleção de temas ou de momentos da aula já revelam dados significativos sobre seus conhecimentos práticos. Esse procedimento, o de não conduzir os temas na entrevista, permite que seja analisado

...que tipo de “seleção de acontecimentos” fazem os professores que participam da experiência: qual é o aspecto da dinâmica das suas aulas e da sua própria experiência profissional que destacam (pelo menos implicitamente, já que a narração é centrada nela) como mais relevantes na aula. (ZABALZA, 1994, p. 104)

Segundo Cunha (1993, p. 359), quando os elementos constitutivos da verbalização do professor não são previamente encaminhados pelo pesquisador, “o discurso do professor indica um valor. O fato de ele salientar alguns aspectos – e silenciar outros – leva a crer que há significados próprios, subjacentes às suas palavras”.

Através desses instrumentos de coletas de dados, acredito que foi possível conhecer os pensamentos das professoras sobre a própria prática, porque, como afirma Clandinin (1985, p. 363), o discurso e a reconstrução da experiência pelos professores podem revelar os seus conhecimentos práticos, um conhecimento “formado e baseado na narrativa da experiência”, ideia que permeou toda a construção desta pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, eu os organizei em cadernos de entrevista² e, a seguir, os categorizei de acordo com o referencial teórico apresentado. Feito isso, iniciei o processo de redação dos resultados da pesquisa, expondo os estudos de caso individualmente. Cada um deles inicia por uma apresentação da professora, das suas trajetórias. A seguir, foi realizada uma descrição de como ela concebe o ensino de música. Na parte seguinte, foram analisadas, respectivamente, as orientações pessoais, sociais e situacionais de seus conhecimentos práticos. No final, fiz uma síntese do caso, destacando como as três orientações são articuladas pela professora, em sua prática educativa. Na análise de discursos de professores, Bresler salienta que:

Quando o professor não é o autor, mas é a fonte central de dados, a validade e a ética requerem que ele/ela leia o manuscrito final e integre seus comentários. Por conseguinte, esse é um forte compromisso para apresentar questões de pesquisa com as visões, crenças e perspectivas dos professores. (1993, p. 8)

Seguindo essas recomendações, cada professora recebeu, para leitura e discussão com a pesquisadora, o capítulo correspondente ao seu estudo de caso, sendo ouvidas as suas sugestões e opiniões sobre as análises e interpretações realizadas. Com esse procedimento, segundo Zabalza (1994), abre-se a possibilidade de uma análise negociada das entrevistas com as professoras.

² Os cadernos de entrevistas são documentos de acesso restrito à pesquisadora, contendo a transcrição de todas as entrevistas realizadas com as professoras participantes.

Apresentando os resultados da pesquisa, inicialmente serão contextualizadas e discutidas as reflexões das professoras sobre suas práticas educativas e como percebem seus processos de formação e construção de conhecimentos práticos.

ATRIBUINDO SIGNIFICADOS À PRÁTICA EDUCATIVA

As três professoras de música participantes desta pesquisa iniciaram seus processos profissionais contando com o apoio de colegas mais experientes, cada uma com seus percursos próprios. As professoras contam que “aprenderam fazendo” e, simultaneamente, apoiaram-se nos conhecimentos de colegas de profissão. Quanto ao conteúdo dessa aprendizagem, Marília afirma que “é com a criança que a gente aprende”. Dando aula, ela foi percebendo o que é importante para a criança. Para ela, essa experiência permitiu-lhe compreender o que está fazendo em sala de aula, como na afirmação abaixo, na qual ela ressalta o valor dos conhecimentos sobre os alunos para o professor:

Nesses anos todos, fui notando que eu não me dava conta de que as crianças estavam do meu lado, soprando uma flauta, só o ritmo da música, e que elas estavam aprendendo. [...] A criança sempre parece que está brincando, mas, depois, tu vêes que ela não está só brincando: ela está aprendendo junto. Muitas crianças me surpreenderam com isso. E como é bonito isso! (Marília)³

Rose refere-se a um outro tipo de aprendizagem pela prática, relacionado com as questões que mais a preocupavam: as atitudes dos alunos. Ela conta que foi aprendendo a tomar decisões mais rápidas quando surgiam problemas nas aulas, ficando mais tranquila para resolver essas situações. Avaliando sua trajetória, Rose percebe que, atualmente, sente maior segurança, por exemplo, para alterar o planejamento no decorrer da aula e realizar atividades que não haviam sido previstas.

Madalena também fala sobre esse tipo de habilidade. A partir da sua experiência em sala de aula, foi elaborando e modificando sua prática, aprendendo a conhecer os alunos, a interagir com eles, a organizá-los para o trabalho, criando um ambiente de colaboração em sala de aula. Segundo ela, isso só se aprende com a experiência, com os alunos.

Nas situações descritas acima, fica evidenciado como as professoras colocam em ação o processo de reflexão na ação, que lhes permite a tomada de decisões no momento em que a aula está acontecendo. Para Schön (2000), a reflexão na ação é acionada pelo profissional quando ele se depara com uma situação singular, incerta ou conflituosa, que exige solução. Esse tipo de competência, segundo o autor, só pode ser aprendido através da experiência. Como afirma Pérez Gómez, “todas essas capacidades, co-

3

Com a finalidade de tornar o texto mais fluente e evitar redundâncias, os cadernos de entrevistas não serão citados no decorrer do artigo. Será feita referência apenas ao pseudônimo de cada professora, devendo o leitor entender que todas as citações das professoras foram coletadas através de entrevistas reunidas nesse mesmo documento.

nhcimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, e, sim, da mobilização de um outro tipo de conhecimento, produzido em diálogo com a situação real” (1997, p. 111).

Outro tipo de aprendizagem via experiência é descrito por Rose, quando ela fala sobre seus planejamentos. Ela explica que vai adaptando atividades que já foram “experimentadas” com outras turmas e, aos poucos, insere atividades novas. Nesse caso, ela desencadeia um processo de reflexão sobre a ação ao rever práticas anteriores, potencializando-as em um novo contexto. O discurso de Madalena também permite a identificação do processo de reflexão sobre a ação. Ao qual é sistematizado quando ela escreve relatórios de suas aulas.

Foi a partir dos relatórios, que eu comecei a pensar o que eu estava fazendo. [...] A partir daí, comecei a pensar melhor a minha atuação como professora em sala de aula. É muito importante sair da sala de aula e se apropriar, escrever e pensar naquilo que já foi feito. (Madalena)

A partir da teoria de Schön (2000), é possível compreender como o professor traz experiências anteriores para uma situação única. Segundo o autor, o profissional vai construindo um repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações que vão sendo incorporados aos seus conhecimentos práticos, construídos nas situações cotidianas, no espaço escolar. De acordo com essa teoria, é segundo esse repertório que o professor concebe e analisa a situação atual, enquadrando-a (ou não) àquilo que ele já conhece, enriquecendo seus conhecimentos práticos. Esses processos são complementares e não podem estar dissociados. Se o conhecimento na ação, por exemplo, for empregado sem reflexão, o profissional pode começar a utilizar os mesmos procedimentos de forma automática e repetitiva.

Desta forma, o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 105-106)

Além dos conhecimentos práticos adquiridos pelas professoras por meio de suas experiências, de seus contatos com colegas de profissão e de seus processos reflexivos, é importante lembrar que todas as práticas profissionais “são resultado de um quadro interpretativo pessoal, construído através de múltiplos factores, que tem a ver com a globalidade da história de vida, e que constitui um modo próprio de ver, sentir, pensar e agir” (COUCEIRO, 1998, p. 53). São construções que transcendem o pessoal e o social

em um arranjo único, incluindo crenças, determinantes sociais, históricos e cognitivos, que tendem a direcionar a atuação profissional do professor.

Madalena evoca essa indissociabilidade entre a pessoa e a professora, quando fala do que significa o fazer musical para ela: diz que fazer música “é a minha vida” e “eu passo aquilo que é a minha vida, que é fazer música, na sala de aula”. Referindo-se ao seu jeito de ser e ao seu gosto pela música, Marília também situa a pessoa em primeiro plano, quando conta que adora tocar e que os alunos sentem isso, porque “eu sou assim!”.

Compreendendo o “tornar-se professor” dessa forma, pode-se perceber a legitimidade e singularidade dos conhecimentos profissionais construídos por intermédio de práticas educativas concretas e localizadas. Através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação, o professor vai construindo seu conhecimento prático em um processo dinâmico, evitando que suas ações se tornem mecânicas. Nesse processo, a experiência e o saber-fazer não são suficientes para explicar o desenvolvimento profissional e, sim, o diálogo reflexivo com a própria prática, incluindo aí, tanto o diálogo autorreflexivo (individual) quanto o diálogo com comunidades reflexivas, feito de forma coletiva. É por meio da reflexão que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas em espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático, o qual pode incluir, também, o diálogo reflexivo com a ciência.

Ao falar especificamente da prática, Madalena não vê necessidade de fazer referência a conhecimentos teóricos, mas conta que, quando vai para casa, repensa sua prática, relacionando o que aconteceu na aula com as coisas que já leu. Assim, a reflexão sobre a prática é mediada pelos conhecimentos teóricos, possibilitando que ela elabore conhecimentos que possam orientar sua prática, em situações futuras. Dessa forma, os conhecimentos teóricos são incorporados aos conhecimentos práticos, configurando teorias em ação, como revela sua afirmação:

Eu não estou nem aí para a teoria na hora da aula. Na hora da aula eu estou preocupada com o que o aluno está construindo. Eu estou preocupada com onde eu vou chegar com aquela aula. Entendeu? Eu tenho um trabalho para fazer. [...] Agora, lembrar que o Swanwick disse isso ou aquilo, ou que, no construtivismo, o Piaget... Isso não estava ali comigo, não era isso! (Madalena)

Apesar de as professoras não terem feito referência explícita aos conhecimentos científicos sobre educação ou sobre educação musical que influenciaram, eventualmente, as suas práticas, não se pode deduzir que eles não existam. Isso porque é da própria natureza do conhecimento prático a indissociabilidade entre teoria e prática, de forma que os conhecimentos teórico-científicos são incorporados às ações e pensamentos do professor, constituindo as suas “teorias em ação”. Como nos dizem Infante, Silva e Alarcão (1996, p. 167), “aprende-se a fazer fazendo. Mas também

reflectindo. À luz do que já se sabe. Com vista à acção renovada. E nesse processo de acção-reflexão-acção se desenvolve o saber profissional”.

O conhecimento científico pode nos ajudar a romper com o senso comum, mas não intervindo diretamente na ação dos professores, e, sim, como um instrumento de avaliação, de análise e de crítica, como uma ferramenta para o planejamento, para a projeção de atividades e para a reflexão sobre ações passadas (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Essa relação entre teoria e prática pode ser vista no discurso da professora Madalena, quando ela afirma que, no momento da aula “não está nem aí pra teoria”, porque precisa estar atenta ao que o aluno está construindo naquele momento, o que não significa que os conhecimentos teóricos sejam menos importantes do que os práticos. Ela explica como vê a relação da prática com a teoria: “Tudo que a gente lê vai para a sala de aula. Mas quando a gente está na frente dos alunos, não lembra de nada que leu. [...] Depois, quando tu voltas para casa e repensas tudo o que fizeste, aí tu começa a relembrar as leituras... vai avaliando o trabalho”(Madalena).

Parece-me que, ao refletir especificamente sobre a prática em sala de aula, como foi feito nas entrevistas de estimulação de recordação, as professoras não sentiram necessidade de fazer referência explícita a algum fundamento teórico para explicar e/ou justificar suas ações pedagógicas. Por isso, no contexto deste trabalho, os discursos das professoras permitiram o reconhecimento do valor que a experiência e a reflexão sobre a prática têm para a constituição dos seus conhecimentos práticos, ideia que não entra em confronto com a validade dos conhecimentos teórico-científicos para a formação profissional. Compreendendo-se a prática profissional dessa forma, não iremos mais pensar em “aplicar teorias na prática”, e, sim, entender que, por meio dos conhecimentos práticos do professor, teorias e práticas são partes orgânicas do processo pedagógico – as suas teorias em ação.

Refletindo sobre a realização da pesquisa e os resultados encontrados, também podem ser vistas algumas contribuições do método utilizado, tanto no que se refere à perspectiva das professoras sobre a sua participação no processo investigativo, quanto para a área de pesquisa sobre o pensamento do professor, contribuições estas que serão apresentadas a seguir.

AS PROFESSORAS OUVINDO SUAS VOZES: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA SEGUNDO AS PARTICIPANTES

A PESQUISA VALORIZANDO A PESSOA

Eu me senti muito feliz em participar da pesquisa. Feliz e homenageada. Que bom que tem uma pessoa que vai na minha aula,

assiste, que dá opiniões ou que me escuta. Tu podes passar uma vida inteira dando aula e ninguém ir lá ver o que tu estás fazendo e nem te valorizar. É uma maneira de valorizar a pessoa. Porque tem pessoas que nem aparecem na tua aula e dizem: “ah, mas eles nem sabem tocar tão bem...” Elas criticam, mas nem assistiram ao trabalho, que é um trabalho tão rico! (Marília)

Desde o início deste trabalho, pretendeu-se “*investir (para empoderar) a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência*” (NÓVOA, 1997, p. 25), objetivo que parece ter sido alcançado com o método utilizado. Nesse sentido, o depoimento da professora Marília é muito significativo, porque revela sua perspectiva como participante da pesquisa.

Ao longo do trabalho, foi possível perceber o quanto as três professoras se sentiram realizadas pessoal e profissionalmente, enquanto participavam da pesquisa, justamente pela forma como a pesquisa foi conduzida. Como afirmou Madalena: “quando eu estou vendo a aula com você, mexe com um monte de coisas. Eu como pessoa e como professora”. Sobre isso, Marília revela: “Eu trabalho há 25 anos e nunca ninguém assistiu a minha aula, ninguém fez um tipo de pesquisa como essa. Só agora, que eu estou quase acabando a minha carreira de professora, é que eu estou vendo que tem pessoas preocupadas com isso”.

No decorrer de toda a investigação, a pesquisadora procurou estabelecer um relacionamento de confiança e respeito mútuo com as professoras, o qual foi facilitado pelo fato de as professoras saberem que a pesquisadora também atua como professora de música:

Em nenhum momento eu senti que tu estivesse fazendo uma crítica ao meu trabalho e, sim, como um momento de reflexão, de pensar. Foi super espontâneo tudo que aconteceu e estar aqui, revendo e comentando, pois eu não teria outra oportunidade de fazer isso. [...] É incomparável a riqueza do trabalho. Nos cursos que eu faço, às vezes a gente tem um momento para colocar dúvidas, questionamentos que a gente se faz enquanto dá aula, coisas assim. Mas, muitas vezes, a pessoa é de fora. Não convive com o nosso meio. Não sabe o que é dar aula. É uma pessoa que estuda, trabalha em cima de teorias, mas nunca botou a “mão na massa”, de verdade. É muito diferente. E é muito rico para mim, principalmente por isso. Não sei quando eu vou ter outro momento assim, para pensar e trocar. (Rose)

Outra questão levantada pelas professoras refere-se à necessidade que sentem de compartilhar suas experiências com colegas de profissão. Marília conta que costumava se encontrar com colegas, para “conversar

sobre os trabalhos”, e lamenta que, atualmente, não tenha mais tido esses momentos, razão pela qual se sente muito sozinha. “Uma coisa é tu pensar sozinha, imaginares sozinha, planejares sozinha [...] e outra coisa é tu teres outra pessoa ali, te indagando, te fazendo refletir. Isso é uma oportunidade maravilhosa para a gente pensar, refletir sobre o trabalho. Só pode fazer crescer cada vez mais”.

O sentimento de solidão profissional dos professores, segundo Sarmiento (1994, p. 78-80), está relacionado à característica individualista do trabalho docente que, normalmente, acontece a portas fechadas. No caso do professor de música, que atua na rede escolar, o sentimento de isolamento profissional parece ser acentuado pelo fato de, muitas vezes, ele ser o único professor de música da escola, como era o caso da professora Rose. Nesse sentido, a participação na pesquisa foi, também, significativa para as professoras, por diminuir o sentimento de solidão profissional por elas mencionado.

As questões colocadas levam-nos a refletir, ainda, sobre a falta de políticas de formação continuada aos professores. Como reivindica Nóvoa (1999), é necessário situar o desenvolvimento profissional dos professores ao longo dos ciclos de vida. “Necessitamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (NÓVOA, 1999, p. 18). É fundamental que os professores possam discutir e partilhar suas experiências com colegas de profissão, que os espaços de reflexão possam ser abertos no cotidiano escolar.

A PESQUISA VALORIZANDO O PROFISSIONAL REFLEXIVO

Tu estás fazendo comigo o que eu faria com os alunos, porque tu estás pedindo informação e estás me fazendo pensar no que eu estou fazendo, entende? E eu estou me avaliando constantemente em cada pergunta que tu me fazes. (Madalena)

Nesta pesquisa, julgo que foi possível, por intermédio das posturas assumidas na pesquisa e dos procedimentos metodológicos nela utilizados, não apenas “coletar dados”, mas, também, contribuir com o desenvolvimento profissional das professoras, auxiliando-as a reconhecerem-se como profissionais reflexivas. Como afirma Madalena:

Estou tão afastada da universidade, mas ao mesmo tempo tão próxima, porque está sendo uma aula para mim poder ver a minha aula por uma janela, sabe? Ver da janela o que eu estou fazendo. E descobrir coisas legais, muitas coisas legais e muitas coisas que eu preciso mexer.

Construir conhecimentos educacionais a partir das práticas, ativamente construídas e refletidas pelas professoras, também é uma forma de incentivá-las a valorizarem seus próprios conhecimentos, assumindo todo seu potencial como profissionais ativas e reflexivas. Como defende Giroux:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. (1997, p. 161)

Nesse sentido, a participação das professoras, na investigação, configurou-se como um momento de reflexão sobre as próprias práticas e, mais do que isso, como um momento de articular os pensamentos dos profissionais da educação e de construir novos conhecimentos a partir deles. Nas palavras de Madalena:

Quando a gente fala, a gente organiza o pensamento. É muito legal, porque a gente retoma a fundamentação de tudo. Aí, é real a coisa da teoria e da prática, as coisas fundidas mesmo, não separadas. Quando eu começo a falar sobre aquilo que estou fazendo, eu estou fazendo a minha teoria. Eu estou me apropriando daquilo que eu já fiz, tomando consciência do que é meu mesmo!

Além disso, as professoras ainda não tinham tido a oportunidade de assistir a suas próprias aulas e consideraram eficiente o uso do vídeo, como um recurso para provocar suas reflexões:

Foi supergratificante pra mim. É um momento que dá para refletir, para ver muitas coisas que tu não percebes só com a lembrança ou com anotações. Não é a mesma coisa. No vídeo, tu vês a aula como um todo, consegues ver coisas que, quando tu estás lá na frente, atuando como professora, tu não enxergas. [...] É gratificante ver que o trabalho está acontecendo. (Rose)

Sadalla e Larocca (2004) comentam que a vídeo-gravação facilita o distanciamento emotivo necessário para a análise reflexiva, como percebe Rose, quando diz que “É diferente ver de fora, é muito diferente do momento ali da aula”. As autoras afirmam que, quando o indivíduo se vê na tela, ele é confrontado com as representações que tem sobre si, provocando o processo reflexivo que o faz buscar novos conhecimentos.

De acordo com Wien (1995, p. 145), os pesquisadores podem encorajar os processos reflexivos dos professores e, em vez de aparecerem como espe-

cialistas com um conhecimento autoritário, podem encorajar o senso de mestria dos professores, de domínio sobre a própria prática. Como explica Cunha, a utilização de narrativas, no caso de trabalhos que empregam narrativas orais, no ensino e na pesquisa, implica construção e desconstrução das próprias experiências, as quais são reconstruídas na fala:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (1997, p. 3)

Nesse sentido, a metodologia de pesquisa utilizada valorizou os conhecimentos das professoras, auxiliando-as no processo de tomada de consciência sobre as próprias práticas educativas.

OUVINDO AS VOZES DAS PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR

À medida que realizava as entrevistas, fui percebendo as lógicas que orientavam as práticas de cada professora. Lógicas diferentes das minhas e daquelas que eu intuía, enquanto realizava as observações das aulas. Compreendendo a perspectiva das professoras é que foi possível lhes “dar voz” e adentrar, com mais clareza, em seus universos de docência em música. Nesse sentido, destaco a importância de trabalhos em que os professores não são somente observados, mas também ouvidos, pois as narrativas dos professores sobre as próprias práticas educativas se revelaram uma maneira eficiente de compreendê-las.

A análise e interpretação dos discursos reflexivos das professoras sobre as próprias práticas permitiu que fossem destacados alguns temas que, vistos de forma articulada, desvelaram a essência dos seus pensamentos sobre educação musical. Dessa forma, a prática de cada professora revelou uma maneira diferente de combinar as orientações pessoais, sociais e situacionais, priorizando ou equilibrando uma em relação às outras, evidenciando as relações dinâmicas que caracterizam os conhecimentos práticos da docência.

Na perspectiva das contribuições deste trabalho para a pesquisa sobre o pensamento do professor, entendo que as práticas dos professores só poderão ser compreendidas pelo olhar de quem entende seus valores e seus compromissos, de quem adota uma postura mais compreensiva do que avaliativa das práticas educativo-musicais estudadas. Nesse sentido, o método utilizado mostrou-se capaz de revelar como as professoras pensam, explicam e justificam suas decisões pedagógicas quanto ao planejamento e à ação em sala de aula.

Com o método utilizado, foi possível, também, “dar voz às professoras”, o que permitiu aproximar os conhecimentos produzidos na escola e na universidade, evitando que as relações entre as práticas e as teorias sejam vistas de forma dicotomizada e polarizada. Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 48), isso implica uma nova compreensão de teoria e de prática, em que “a teoria aparece integrada com a prática pela ação, e a relação entre ambas não poderá ser compreendida sem entendê-las em um quadro mais amplo, no qual o componente dinâmico encontre guarida: a intenção e a direção das ações”. Essa ideia parece ser sintetizada no depoimento que a professora Madalena escreveu, após a leitura do estudo de caso sobre sua prática educativo-musical:

Na condição de leitora da minha prática, muitas vezes esbarro na emoção de ver, em documento escrito, aquilo que foi vivenciado entre quatro paredes, como num pacto familiar. Esta experiência de afastamento versus aproximação, que acontece concomitantemente durante essa leitura, me traz a sensação direta de que “o fazer”, uma vez registrado, toma uma proporção muito maior, a proporção da palavra, do seu peso e da teoria. A imagem que me vem é a de uma simples cadeira que, no ambiente natural, perde seu valor, mas, se colocada no palco, com luzes, cresce aos olhos, mostrando uma silhueta nunca dantes reparada. Uma nova cadeira! É assim que vejo, agora, a minha prática: uma nova cadeira.

É importante destacar, ainda, que esse processo de compreensão e teorização, que se instaura quando o professor reflete sobre sua prática, transforma, também, as concepções e conhecimentos do pesquisador, que precisa aprender a conhecer as perspectivas do professor com quem está dialogando. À medida que realizava as entrevistas, fui percebendo como minha compreensão era “preconceituosa”, pois havia outras lógicas, outras formas de entender as práticas das professoras, além daquelas que eu intuía, enquanto realizava as observações das aulas. Nesse processo é que fui entender realmente o que significa “dar voz ao professor”. Assim, destaco a importância de trabalhos em que os docentes não sejam somente observados, mas, também, ouvidos, pois suas narrativas sobre as próprias práticas educativas revelaram-se uma maneira eficiente de compreendê-las.

DAR VOZ E OUVIR OS PROFESSORES: APONTANDO CAMINHOS FORMATIVOS

O método de pesquisa utilizado pode, também, apontar alguns caminhos para a formação de professores, visto que a participação na pesquisa se revelou capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional das professoras que delas participaram. As reflexões dos professores sobre sua

prática têm se revelado, segundo Cunha (1997), um interessante instrumento de formação, porque, ao mesmo tempo em que o sujeito organiza as suas ideias para o relato, ele reconstrói suas experiências de forma reflexiva e a análise que delas faz lhe dá novas bases para compreender – ou mesmo teorizar – a sua própria prática. “Este pode ser um processo profundamente emancipatório, em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória” (CUNHA, 1997, p. 3).

A partir da ideia básica que norteou a construção do método – ação da professora (observação com filmagem), observação da própria prática em vídeo (entrevista de estimulação de recordação) e reflexão –, acredito na possibilidade de incluir essas técnicas no processo de formação de educadores musicais. Isso pode ser feito elaborando-se estratégias de orientação, nas quais o educador tenha a oportunidade de se ver em ação, sendo incentivado a refletir sobre a própria prática, tomando consciência e mesmo construindo novos conhecimentos práticos. Como argumenta Cunha:

Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem-sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno, se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história. (CUNHA, 1997, p. 3)

Além disso, o estudo mostrou a necessidade que os professores têm de compartilhar suas experiências com outros profissionais, oportunidade esta que costuma ser escassa nos modelos de formação de educadores musicais, no Brasil. Isso porque, muitas vezes, os professores em formação, por ocasião dos estágios, são orientados individualmente, perdendo a possibilidade de discutir suas práticas com outros estudantes e futuros colegas de profissão. Esse modelo poderia ser modificado, à medida que fossem criados espaços de discussão coletiva das experiências profissionais dos professores em formação, incluindo a participação de professores de música que atuam nas escolas, em um esforço colaborativo, no qual professores experientes e iniciantes interajam, aprendendo uns com os outros.

A pesquisa revelou, também, que os conhecimentos práticos do educador musical só podem ser desenvolvidos por meio de uma formação que enseje experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de que os futuros professores possam, ao longo de seu processo de formação, refletir sobre práticas “reais” de educação musical. Inicialmente, essas práticas podem ser as de colegas de profissão, observadas *in loco* ou utilizando o recurso do vídeo. Posteriormente, recomenda-se que a formação envolva um processo simultâneo de ação-reflexão-ação, no qual a reflexão sobre a própria prática constitua o foco central da formação profissional.

CONCLUSÃO

Na pesquisa realizada, investiguei os conhecimentos práticos que orientaram as práticas educativo-musicais das professoras Marília, Madalena e Rose, desvelando algumas das lógicas que guiaram e deram sustentação às suas ações pedagógicas. Os resultados mostraram que a prática de cada professora é orientada por princípios singulares, próprios das situações enfrentadas, que se encontram permeadas por concepções e crenças particulares, determinantes sociais, históricos e cognitivos, os quais guiam sua atuação profissional.

Por meio deste trabalho, julgo que foi possível dar uma nova posição aos conhecimentos que o professor tem e utiliza em sua prática educativa, abordando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Nessa perspectiva, procurei compreendê-los e valorizá-los, reconhecendo a legitimidade e consistência dos conhecimentos profissionais postos em ação no ensino de música.

A investigação mostrou de que forma, via reflexão sobre a ação, o professor incorpora novas imagens, ações, esquemas e compreensões ao seu conhecimento prático, evitando que suas ações se tornem mecânicas. Nesse processo, a experiência e o saber-fazer não são suficientes para explicar o desenvolvimento profissional e, sim, o diálogo reflexivo com a própria prática, incluindo, aí, tanto o autorreflexivo (individual) quanto o diálogo com comunidades reflexivas, feito de forma coletiva. É por intermédio da reflexão que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas nos espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático, incluindo, também, o diálogo reflexivo com a ciência.

Finalizando, acredito que pesquisas dessa natureza podem contribuir para a discussão de possibilidades mais críticas e concretas em educação musical, incluindo a ideia de que é no diálogo reflexivo com as práticas educacionais reais, concretamente situadas, que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares. Na perspectiva da formação do educador como um prático-reflexivo, promove-se, então, a inclusão de um novo saber, que passa a fazer parte da formação de professores, de suas ações concretas e da reflexão sobre elas, saber para o qual não há substituto – o conhecimento prático.

REFERÊNCIAS

ANGULO, I. M. Villar. Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas. In: VILLA, Aurélio (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988. p. 149-75.

- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. 203f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sarik. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRESLER, Liora. Teacher knowledge in Music Education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 118, p. 1-20, 1993.
- CLANDININ, D. Jean. Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, v. 15, n. 4, p. 361-385, 1985.
- COHEN, Lilian; MANION, L. *Research methods in education*. 2. ed. London: Croom Helm, 1985.
- COUCEIRO, Maria do L. p. Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 53-61, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e a sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. O bom professor e a sua prática. In: TAVARES, José (Coord.). *Linhas de rumo em formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1993. p. 353-366.
- _____. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jul. 2007.
- ELBAZ, Freema. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, v. 11, n. 1, p. 43-71, 1981.
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto, 1992.
- GARCÍA, C. Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GIROUX, Henry. A. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- INFANTE, Maria José; SILVA, Maria Susana; ALARCÃO, Isabel. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 151-169.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.
- PACHECO, José Angel. *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, Antônio. O pensamento prático do professor – a formação do professor

como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

SADALLA, Ana M. F. A.; LAROCCA, Priscilla. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SARMENTO, Manuel J. *A Vez e a voz dos professores*: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto, 1994.

SCHÖN, Donald A. *The Reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

THOMPSON, Alba. G. A Relação entre concepções de Matemática e de ensino de Matemática de professores na prática pedagógica. *Zetetiké*, v. 5, n. 8, p. 11-44, 1997.

WIEN, Carol A. *Developmentally appropriate practice in "real life"*: stories of teacher practical knowledge. New York: Teachers College, 1995.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto, 1999.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula*: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994.

VIVIANE BEINEKE

Professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

vivibk@gmail.com