

Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores

Viviane Beineke

Resumo: Este artigo tem o objetivo de discutir algumas formas de compreender as relações entre teoria e prática pedagógicas na formação do educador musical. Para tanto, são apresentadas as trajetórias que marcaram a construção dos conhecimentos práticos de três professoras de música, sendo elas analisadas à luz da epistemologia da prática profissional defendida por Donald Schön. Dessa perspectiva, o desenvolvimento profissional é explicado através dos processos reflexivos do professor sobre a própria prática pedagógica. Nesse processo, o professor elabora novos conhecimentos – teóricos e práticos – capazes de dar conta da singularidade e da complexidade que caracterizam o fenômeno educativo. No âmbito da formação de professores, acredita-se que referenciais dessa natureza possam contribuir para a discussão de possibilidades mais críticas e concretas em Educação Musical, incluindo a idéia de que é através do diálogo reflexivo com as práticas que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das dinâmicas educacionais.

Introdução

Na minha trajetória profissional como educadora musical, tive a oportunidade de, simultaneamente à minha graduação no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuar como professora na rede escolar e de participar, como bolsista de iniciação científica, de um projeto de pesquisa sobre a implementação de uma proposta curricular de música para a escola fundamental¹. Nesse processo, eu vivenciava a dificuldade em articular teoria e prática e, através das minhas experiências como professora e como acadêmica, procurava dar sentido ao que percebia como dois mundos diferentes. Intuitivamente, percebia que na prática em sala de aula é que os meus conhecimentos

acadêmicos eram dotados de maior sentido, servindo como base às minhas reflexões. O que me intrigava era a forma como esses conhecimentos se articulavam na ação pedagógica.

Durante o curso de mestrado, procurando compreender melhor essas questões, pesquisei sobre os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de professores de música atuantes na escola regular, procurando desvelar as lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas (Beineke, 2000). Para tanto, realizei três estudos de caso com três professoras de música – Marília, Madalena e Rose². Em cada um deles, observei e gravei em vídeo uma seqüência

¹ Projeto de pesquisa coordenado pela professora Dra. Liane Hentschke, intitulado: "Um estudo longitudinal aplicando a teoria espiral de desenvolvimento musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade – Pólo Porto Alegre".

² Os nomes das professoras são fictícios.

de aulas ministradas pelas mesmas. Posteriormente, foram realizadas entrevistas de estimulação de recordação (Pacheco, 1995), técnica na qual as professoras procuravam lembrar dos pensamentos que guiaram suas ações pedagógicas, refletindo sobre elas, enquanto assistiam às próprias aulas em vídeo³.

Neste artigo, faço um recorte da temática abordada na minha dissertação de mestrado⁴, discutindo mais especificamente algumas idéias sobre as trajetórias que marcaram a construção dos conhecimentos práticos de três professoras de música, analisando-as a partir da epistemologia da prática profissional defendida por Donald Schön (1983).

1. Desencontros entre “teóricos” e “práticos”

A relação entre teoria e prática pedagógica configura um tema polêmico que, historicamente, é discutido por educadores e pesquisadores. Na área de educação são apontadas lacunas entre os processos de formação de professores e os problemas concretos que eles encontram na realidade escolar. Um dos questionamentos derivados dessa problemática refere-se à relevância dos conhecimentos difundidos nos cursos de formação, pela dificuldade de sua aplicação dos mesmos na prática de ensino.

Atuando como professora de música na rede particular, muitas vezes ouvi meus colegas afirmarem que “aprenderam a dar aula na prática”. Juntamente com esse tipo de afirmação, eram freqüentes os questionamentos a respeito da validade dos conhecimentos teóricos. Refletindo sobre a sua formação acadêmica, a professora Marília diz que:

Muitas coisas que a gente aprende na faculdade, que são importantes, na prática tu percebes que são diferentes. Não adianta ficar só lendo, lendo... foi a prática que me deu essa experiência toda! (Marília).

Em decorrência de idéias dessa natureza, muitos professores questionam o trabalho dos pesquisadores, pois estes não participam do “mundo prático”, como pode-se perceber na afirmação da professora Rose:

[Os pesquisadores] muitas vezes não convivem com o nosso meio, não é? Não sabem, às vezes, o quê é dar

aula. É uma pessoa que só estuda, pesquisa, faz teses, trabalha em cima de teorias, mas nunca botou a mão na massa de verdade (Rose).

Por um lado, pode-se perceber uma descrença dos professores em relação aos conhecimentos produzidos na academia, sendo questionada a sua “aplicabilidade”, pois muitas vezes as “teorias” não respondem às suas necessidades pedagógicas imediatas. Por outro lado, os professores muitas vezes são criticados por não saberem aplicar corretamente as teorias.

Nos cursos de formação de professores nos quais tenho atuado⁵, questionamentos dessa natureza, por parte dos alunos, também são uma constante: Para que serve a teoria? Como é que a teoria vai ser aplicada em sala de aula? Como se dá a “transposição” da teoria para a prática?

Outra avaliação freqüente que os práticos fazem sobre a teoria refere-se à apreciação de uma certa distância entre o ideal e o possível, entre o imaginário e o real, entre o utópico e o realizável em situações concretas (Gimeno Sacristán, 1999, p. 23).

Entre alguns pesquisadores, essa questão também preocupa, de tal forma que vêm sendo feitos esforços no sentido de aproximar o mundo acadêmico do mundo prático (Bresler, 1993; Elbaz, 1981; Holligan, 1996; Rodrigues e Esteves, 1993; Sanches e Silva, 1998; Tomás, 1998; Weaver e Stanulis, 1996). Procuram-se as causas dessa dicotomia entre os discursos teóricos e práticos, a fim de superar suas contradições.

Pode-se perceber, por parte dos professores e dos pesquisadores, o desejo de diminuir a dicotomia entre teoria e prática, questionando-se tanto as práticas quanto as teorias. Para tanto, uma das tentativas feitas nesse sentido tem sido a de buscar teorias mais próximas às realidades escolares, que possibilitem a sua aplicação pelos professores. Essa idéia de que a teoria deve ser aplicada pelos professores está enraizada na cultura ocidental, partindo da filosofia aristotélica, segundo a qual “a crença e a esperança de que o ‘mundo da teoria e da razão’ pode melhorar o ‘mundo da prática’” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 18). De acordo com o autor, essa visão condiciona as relações entre teoria e prática, limitando o entendimento da interação entre conhecimento e ação em educação.

³ Para maiores detalhamentos da metodologia utilizada, ver Beineke, 2000.

⁴ A dissertação intitula-se “O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS – Mestrado e Doutorado, sob orientação da profa. Dra. Liane Hentschke e co-orientação da profa. Dra. Jusamara Souza.

⁵ Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria (1996 – 2000) e Curso de Licenciatura em Ed. Artística – Habilitação: Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (a partir de 2000).

A concepção de que a teoria deve ser aplicada na prática é decorrência do pensamento de que os professores devem resolver os problemas que enfrentam na prática através da aplicação das teorias e técnicas que derivam do conhecimento científico. Subjacente a essa idéia está a de que a teoria antecede a prática, fornecendo-lhe os recursos técnicos de que necessita. Deste ponto de vista, a ação pedagógica do professor deveria estar sustentada na aplicação dos conhecimentos produzidos cientificamente, os quais poderiam trazer ao professor as soluções para os problemas encontrados no cotidiano escolar.

Essa perspectiva, fundamentada no pensamento positivista, na racionalidade técnica, provoca a polarização entre as atividades desenvolvidas pelos pesquisadores e professores, como se os primeiros apenas “pensassem” e os segundos, apenas “fizessem”. Dessa forma, acentuam-se, cada vez mais, os ressentimentos, os desentendimentos e incompreensões de ambas as partes.

Gimeno Sacristán (1995, p. 78) reconhece que a possibilidade de a teoria fundamentar a prática é precária, visto que “cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência da componente pessoal face à do fundamento científico”⁶. Segundo o autor, essa é uma das causas que levam os professores a desconsiderarem o saber pedagógico sistematizado⁷ e agirem de acordo com suas convicções ou mecanismos adquiridos através da socialização no seu contexto de atuação.

Para avançar nesta reflexão, é necessário discutir outro modelo epistemológico, que permita uma outra forma de compreender as complexas relações entre teoria e prática, entre pensamento e ação docente.

2. Por uma epistemologia da prática profissional

A perspectiva da racionalidade técnica é questionada por Schön (1983; 2000), autor que discute a epistemologia da prática profissional. Segundo ele, a idéia de que os bons profissionais são aqueles que sabem aplicar adequadamente os conhecimentos teórico-científicos é insuficiente para explicar a competência do profissional prático. Isso porque a prática profissional caracteriza-se por

envolver situações de incerteza, singularidade e conflito, apresentando problemas que não estão bem definidos e organizados. Por isso, a própria natureza da prática exige que o profissional encontre soluções únicas para problemas específicos. Seguindo esse raciocínio, o autor relativiza as funções de teorias preestabelecidas para resolver os problemas práticos.

Na perspectiva da racionalidade técnica, os profissionais resolvem problemas instrumentais bem estruturados mediante a aplicação da teoria e da técnica que se deriva do conhecimento sistemático, preferivelmente científico. Mas a questão é que a solução para a maioria dos problemas que se apresentam na prática não configuram uma tarefa técnica. Além disso, em situações de conflitos de valores, também não há metas claras que possam guiar uma mera seleção técnica para a solução do problema. Como explica Alarcão:

Cada situação surge ao princípio como um caso único, problemático. E perante estas situações problemáticas não há nada a fazer senão começar por tomar consciência da natureza do problema e compreendê-lo. Mas, para o compreender, é por vezes necessário desconstruir o problema manifestado para construir o problema existente. Só a partir daí poderão então ser encontradas respostas nas teorias que foram aprendidas. Este processo implica uma ginástica mental e uma flexibilidade cognitiva capaz de arquitectar cenários interpretativos possíveis (Alarcão, 1996, p. 14).

Durante o processo de ensino o professor precisa tomar uma série de decisões sobre o que fazer, como agir, como resolver um problema, considerando simultaneamente uma multiplicidade de fatores. Por isso, não se pode pensar numa relação simplista problema-solução, pois na maioria das situações não há regras que dêem conta da natureza complexa e multifacetada que caracteriza a ação pedagógica. Todo esse processo é orientado pelo problema concreto que se apresenta ao profissional que, para resolvê-lo, precisa identificar, elaborar e relacionar as questões que se apresentam, analisá-las sob diferentes perspectivas, avaliar os aspectos mais e menos relevantes, para então tomar uma decisão sobre como agir.

Discutindo a teoria de Schön, Alarcão (1996, p. 13) afirma que a atividade profissional prática envolve uma “actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de

⁶ As citações em português de Portugal foram mantidas nos originais, não sendo destacadas as diferenças em relação ao português do Brasil.

⁷ Entende-se como “saber pedagógico sistematizado” os conhecimentos fundamentados cientificamente (Gimeno Sacristán, 1995).

ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos". Essas competências, mostradas pelos práticos em situações singulares, incertas e conflituosas, são chamadas por Schön (1983) de "arte profissional"⁸. Para o autor, exatamente essas zonas indeterminadas da prática é que são centrais para o bom desempenho profissional.

Na epistemologia da prática, a atividade profissional é definida como uma prática reflexiva, explicada através de três conceitos fundamentais desenvolvidos pelo autor: conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*), reflexão-na-ação (*reflection-in-action*) e reflexão-sobre-a-ação (*reflection-on-action*)⁹.

O conhecimento-na-ação¹⁰ é o conhecimento tácito que se manifesta no saber-fazer, orientando a ação. Refere-se àquelas habilidades, por exemplo, de reconhecimento de um rosto, da apreciação tátil de uma superfície, isto é, àqueles juízos que se é capaz de fazer sem que se possa descrevê-los.

Em algumas ocasiões, um fator de surpresa pode interferir em uma atividade feita rotineiramente de forma mecânica, descobrindo-se algo estranho ou algum erro. Nesses momentos em que um fator de surpresa interfere, o profissional poderá abandonar a questão ou então responder a ela mediante a reflexão (Schön, 2000, p. 32). Essa reflexão pode acontecer de duas maneiras: refletindo *sobre* a ação ou refletindo *na* ação.

A reflexão-na-ação serve para reorganizar o que está sendo feito enquanto a ação está sendo executada. Já a reflexão-sobre-a-ação caracteriza-se pelo pensamento sobre a ação depois que ela já foi concluída, analisando, descrevendo e avaliando a ação passada. É esse pensamento que permite ao profissional analisar a sua prática a fim de compreendê-la e reconstruí-la. Como destaca Pérez Gómez (1997, p. 105), é "na reflexão-sobre-a-ação que o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática".

Esses três processos configuram o pensamento prático do profissional e é através deles que o professor enfrenta as situações divergentes da prática. Nessa perspectiva, o professor é considerado um profissional que reflete criticamente sobre a prática e, a partir dela, desenvolve conhecimentos próprios relacionados ao contexto em que atua, às suas experiências e às suas concepções sobre educação.

Compreendida a prática profissional dessa forma, a idéia de que teorias ou práticas não significam partes orgânicas do processo pedagógico perde a relevância, pois a função da teoria não é mais a de "ser aplicada" na prática. Isso porque enquanto concebermos que a aproximação entre teoria e prática está na produção de teorias que melhor possam ser aplicadas na prática, tanto as teorias quanto as práticas nos parecerão inadequadas e distantes. Para romper com esse círculo vicioso é necessária outra compreensão do que configura e de como se relacionam a prática e a teoria na ação pedagógica dos professores.

3. Um retrato das professoras Marília, Madalena e Rose

Para auxiliar na reflexão sobre esse tema, irei focalizar os discursos de três professoras de música – Marília, Madalena e Rose – sobre as suas trajetórias profissionais, analisando-os à luz da epistemologia da prática de Schön (1983; 2000). Como foi explicado anteriormente, as falas das professoras são resultado de processos reflexivos sobre suas práticas, desencadeados através de entrevistas de estimulação de recordação.

Antes de iniciar a discussão sobre alguns dos processos formativos das professoras Marília, Madalena e Rose, farei uma breve apresentação, situando algumas das suas idéias centrais sobre o ensino de música.

A professora Marília: "quem tem que fazer são as crianças"¹¹

Marília é professora de música há mais de 25 anos, atuando na pré-escola e nas séries iniciais.

⁸ No original: *artistry*.

⁹ Pérez Gómez (1997) utiliza a terminologia "reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação", mas, no original, Schön (1983) utiliza apenas a expressão *reflection-on-action*. Já Alarcão (1996) considera a "reflexão sobre a ação" e a "reflexão sobre a reflexão na ação" como duas categorias diferentes, definindo a última como um processo reflexivo posterior. Neste trabalho utilizo a terminologia proposta por Schön, isto é, "reflexão-sobre-a-ação".

¹⁰ Na tradução para o português da obra "Educando o profissional reflexivo" (Schön, 2000), é utilizada a expressão "conhecer-na-ação", mas neste estudo utilizo a expressão "conhecimento-na-ação", tendo em vista que muitos trabalhos realizados no Brasil já vêm utilizando-a para se referir ao conceito de Schön.

¹¹ As expressões entre aspas são citações do discurso das professoras.

Suas primeiras atividades docentes foram como professora particular de piano. Formada no curso de graduação em piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), completou sua formação participando de cursos de férias para professores. Além disso, conta que aprendeu muito com uma colega, que lhe ensinou como trabalhar com o método Orff.

Segundo Marília, as aulas de música devem focalizar o aluno. A criança é vista como um ser ativo, que interage diretamente com o conhecimento musical e aprende com essa interação. Assistindo às suas aulas no vídeo, Marília concentrou sua atenção nas ações dos alunos, analisando-as no decorrer do trabalho.

A professora Madalena: “a sala de aula não é um ambiente artificial, é fazer música juntos”

A trajetória profissional da professora Madalena caracteriza-se por uma diversidade de experiências musicais. Atua como professora de piano e de técnica vocal, regente coral, cantora, pianista, participa de uma banda e, há dez anos, trabalha na mesma escola de ensino fundamental como professora de música. Seu primeiro curso de graduação foi em Pedagogia e, posteriormente, formou-se no Curso de Regência Coral da UFRGS.

As aulas da professora Madalena priorizam a produção musical das crianças, incluindo atividades de execução, de audição e de composição. Segundo ela, o objetivo não é formar músicos, e sim, desenvolver o gosto pelo fazer musical. Para ela, o que caracteriza a aula é um “fazer inteligente, de relações inteligentes que se estabelecem entre os alunos e o professor”. O prazer em fazer música permeia todo o seu discurso porque, para ela, o grande desafio é esse: aprender com felicidade.

A professora Rose: “eu quero que eles saibam desmontar a música e depois montá-la de novo”

A professora Rose começou a ensinar flauta doce em uma escola aos dezessete anos. Após o término do 2º grau, ingressou no Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Palestrina, em Porto Alegre, período em que também atuava como professora de música em escolas particulares. Concluída a graduação, Rose iniciou o curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação Música, da UFRGS, o qual foi interrompido por motivos pessoais. Posteriormente, ela ingressou no curso de bacharelado em Regência Coral da mesma universidade.

Rose acredita que na aula de música devem ser oportunizadas experiências que permitam aos alunos construir seu saber musical. Para ela, não basta a criança cantar ou tocar um instrumento musical. Rose considera importante que os alunos produzam música e sejam críticos em relação ao que ouvem no seu cotidiano, abrindo um leque de possibilidades para eles. Ela pensa que também é importante realizar atividades que envolvam o canto, o trabalho de sentir a música com o corpo, os sons e ruídos do dia-a-dia, a composição e a tradução gráfica de sons.

4. Compreendendo os processos de formação profissional das professoras

As três professoras de música participantes da pesquisa iniciaram seus processos profissionais contando com o apoio de colegas mais experientes, muito embora cada qual tenha tido um percurso diferenciado.

Eu sempre tive pessoas junto comigo e acho que é isso que enriquece o trabalho da gente. E a partir da prática, porque é com a criança que tu aprendes, é essa troca que te faz crescer (Marília).

Madalena conta que espelhou-se na prática de uma colega e afirma que isso “foi uma mola muito forte” para ela começar a refletir sobre a sua prática. Rose diz que “não sabia nada” quando começou a dar aulas e, por isso, buscou ajuda com a sua professora de flauta, que também ensinava música em escolas estaduais.

Em cada uma dessas formas de “iniciação na profissão”, as professoras “aprenderam fazendo” e, simultaneamente, apoiaram-se nos conhecimentos de colegas de profissão. Segundo Schön (2000, p. 37), cada profissional traz perspectivas particulares para o seu trabalho, mas também participa de uma “comunidade de profissionais” que compartilham conhecimentos característicos de sua profissão.

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação (Schön, 2000, p. 39).

Nesse sentido, ser professor de música significa também aprender as convenções e as regras de uma “comunidade de práticos” (Schön, 2000). Segundo as professoras, as partilhas de experiências com colegas de profissão proporcionam esse tipo de aprendizagem.

Ao falar sobre o próprio desenvolvimento profissional, as professoras Marília, Madalena e Rose destacaram que aprenderam “com a experiência”. 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. Essa experiência permitiu-lhe compreender o que está fazendo em sala de aula. Na afirmação, a seguir, ela ressalta o valor dos conhecimentos sobre o aluno de que o professor precisa dispor para atuar em sala de aula.

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. Eu não me dava conta de como era rápido. Porque a criança tem essa coisa boa, que parece que está fazendo outra coisa, mas está ouvindo o que tu estás dizendo. Ela está ouvindo aquela música e dali a pouco tu te viras, vais ver e ela está lá tentando tocar aquela música que a gente acabou de cantar. A criança sempre parece que está brincando, no entanto, depois tu vês que ela não está só brincando, ela está aprendendo junto. Muitas crianças me surpreenderam com isso. E como é bonito isso! (Marília).

Rose refere-se a um outro tipo de aprendizagem pela prática, relacionado com as questões que mais a preocupavam: as atitudes dos alunos em sala de aula. Ela conta que foi aprendendo a tomar decisões mais rápidas quando surgiam problemas nas aulas, ficando mais tranqüila 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, de acordo com as necessidades que percebe nos alunos.

[Nisso] a experiência é crucial, porque te dá essa tranqüilidade para lidar com situações diferentes. A sensação que dá é que nada ali é impossível de trabalhar. Eu até fui pegada de surpresa, mas não foi um susto, é diferente, a presença de espírito é muito mais garantida. Ao invés de ficar presa pensando porque não estás conseguindo, tu te direcionas para o “vamos fazer alguma coisa!” (Rose).

Madalena também fala sobre esse tipo de habilidades. A partir da sua experiência em sala de aula, ela foi elaborando e modificando a sua prática, foi aprendendo a conhecer os alunos, a interagir com eles. Ela conta que foi aprendendo a organizar os alunos para o trabalho, criando um ambiente de colaboração em sala de aula.

Hoje a minha prática em sala de aula é diferente em tudo. Tanto na coisa de fazer com que os alunos estejam presos naquilo que eles estão fazendo, na coisa do comportamento, como do conteúdo musical (Madalena).

Madalena relata que, com a experiência, foi conhecendo melhor as características da faixa etária das crianças e elaborando uma maneira de lidar com elas. Para manter a organização dos alunos na aula, foi percebendo que não precisava ser brusca ou gritar pedindo silêncio. Ao invés disso, hoje ela pensa que a produção musical precisa ser prazerosa para os alunos, para que eles mesmos queiram aproveitar o tempo da aula de forma produtiva, o que exige organização. Dessa forma, a organização é uma conquista do grupo, que estabelece algumas combinações sobre a hora de falar, a hora de tocar, a hora de fazer silêncio.

E eu acho que isso só dá o tempo de trabalho com eles, com as crianças. Só isso, não tem livro que explique isso. Não tem como tu manejares com isso de forma teórica, tu só aprendes com eles (Madalena).

Nas situações descritas, parece ficar 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.

Outro tipo de aprendizagem através da experiência é descrito por Rose quando ela fala sobre os seus planejamentos. Ela conta que os seus planejamentos se baseiam principalmente nas suas experiências anteriores como professora. Explica que vai adaptando atividades que já foram “experimentadas” com outras turmas e, aos poucos, vai tentando inserir atividades novas. Nesse processo, vai planejando as aulas a partir da reflexão sobre as suas práticas anteriores. Nesse caso, ela desencadeia um processo de reflexão-sobre-a-ação, revendo práticas anteriores e potencializando-as em um novo contexto.

O discurso de Madalena também permite a identificação do processo de reflexão-sobre-a-ação, o qual é sistematizado quando escreve relatórios das suas aulas:

Foi a partir dos relatórios que eu comecei a pensar o que eu estava fazendo e, principalmente, a me preocupar em fazer um elo de ligação de uma aula para outra. 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. De acordo com essa teoria, é segundo este repertório que o professor concebe e analisa a situação atual, enquadrando-a ou não àquilo que ele já conhece. Nesse processo, cada situação nova enriquece seus conhecimentos práticos. O “talento artístico”, descrito por Schön (2000), depende da capacidade do professor trazer esse repertório para as situações singulares da prática, não as reduzindo a categorias padronizadas.

Esses processos são complementares e não podem estar dissociados. Se o conhecimento-na-ação, por exemplo, for tornando-se mecânico, sem reflexão, o profissional pode começar a reproduzir esses procedimentos de forma automática.

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 que as professoras foram adquirindo através de suas experiências, de seus contatos com colegas de profissão e dos 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.

Na educação, as ações são, pois, reflexo da singularidade daqueles que a realizam – levam seu selo –, se entrelaçam com outras ações em um emaranhado de relações, constituem um estilo de ação próprio daqueles que se dedicam a educar e obedecem um projeto coletivo que soma esforços que cabe distinguir, porque as singularidades individuais nunca se apagam. O social não anula o idiossincrático, e esta característica enriquece ao social (Gimeno Sacristán, 1999, p. 32).

Madalena evoca essa indissociabilidade entre a pessoa e a professora quando fala do que significa o fazer musical para ela, dizendo 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 coloca 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 através de práticas educativas concretas e localizadas. Como afirma Gimeno Sacristán,

... a prática é condição do conhecimento, o que não significa que, diante de uma ação ou de uma prática, não haja uma teoria acumulada ou não haja mais uma prática além da experimentada por alguém. Não construímos um mundo novo em cada ação. Só a partir da experiência acumulada, com uma história da prática como bagagem, pode-se pensar que o conhecimento “sobre o fazer” serve de guia para a ação de outros (Gimeno Sacristán, 1999, p. 52-53).

Através da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação o professor vai incorporando 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 diálogo auto-reflexivo (individual) quanto o diálogo com comunidades reflexivas, feito de forma coletiva. É através 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, podendo incluir, também, o diálogo reflexivo com a ciência.

5. O encontro das teorias com as práticas: superando o senso comum

Apesar de as professoras não fazerem referência explícita aos conhecimentos científicos sobre educação ou sobre educação musical que possam ter influenciado as suas práticas, isso não permite que se deduza 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”.

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. De acordo com esse pensamento,

... a reflexibilidade com a ciência dá o tom que diferencia um modelo de relação positivista entre a teoria e a prática, e outro, no qual a ciência é incorporada devido à sua

penetração nos processos de reflexão-ação (Gimeno Sacristán, 1999, p. 117).

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 para a teoria”, porque precisa dar conta do que o aluno está construindo naquele momento, o que não significa que os conhecimentos teóricos sejam menos importantes. 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. Quando a gente está na frente dos alunos, a aula está ali e tu tens que fazer a coisa render. Mas depois, quando tu voltas para casa e repensas tudo o que fizeste, aí tu começa a relembrar as leituras. Tu começa a pensar que muito daquilo que não deu certo na tua aula foi porque tu não lembraste de uma outra experiência, de outra pessoa, de outros autores que já escreveram sobre o assunto. Por exemplo, que eu poderia ter feito primeiro uma criação com os alunos e depois uma audição. Quantas vezes eu coloquei uma música para eles ouvirem e depois pedi para comporem. Estava na cara o que eles tinham que fazer. Eles repetem igual! E não era bem aquilo que eu queria. Eu queria que eles criassem. Muitos erros assim, de como conduzir a aula, a gente vai repensando, vai relendo as coisas que já leu, lendo coisas novas e vai avaliando o trabalho (Madalena).

Dessa forma, a reflexão sobre a prática é mediada pelos conhecimentos teóricos, possibilitando que Madalena elabore conhecimentos que possam orientar sua prática em situações futuras.

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 justificar suas ações pedagógicas. Por isso, no contexto deste trabalho, os discursos das professoras focalizaram e permitiram o reconhecimento do valor que a experiência e a reflexão sobre a prática têm para a constituição dos seus conhecimentos práticos, idéia que não entra em confronto com a validade dos conhecimentos teórico-científicos para a formação profissional.

O foco deste estudo não é o de compreender as influências específicas dos conhecimentos teóricos nas práticas educativo-musicais das professoras, mas saliento a sua relevância na formação de professores, como mais um elemento para suas reflexões *na* e *sobre* a ação. Como bem afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 54), “seria ridículo renunciar à bagagem de informação acumulada, argumentando que o professor só se forma na prática, mas seria igualmente errado esperar que todo esse conhecimento substituisse

a prova da experiência”.

Concordo com Alarcão (1996, p. 29) quando ela defende que o professor precisa dispor de conhecimentos – teóricos e práticos – que sustentem as suas reflexões, pois novos saberes só poderão ser produzidos através da reflexão, superando o senso comum, se o professor tiver uma base de conhecimentos – sobre música e sobre educação – para somar às suas reflexões sobre as próprias práticas pedagógico-musicais.

Conclusão

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 (Madalena).

Neste trabalho, dar voz às professoras e ouvir seus argumentos, suas concepções, suas dúvidas, incertezas, conflitos permitiram uma aproximação entre os conhecimentos produzidos nas escolas e na universidade, evitando que as relações entre as práticas e as teorias fossem vistas de forma dicotomizada e polarizada. 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 (Giroux, 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, um momento de articular os pensamentos dos profissionais da educação e 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 estão 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! (Madalena).

Apesar de as professoras não fazerem referência aos fundamentos teóricos nos quais se baseiam, não permitindo uma análise desse

aspecto, seus discursos revelam que elas se apropriaram de distintos referenciais teóricos, os quais foram incorporados aos seus conhecimentos práticos, configurando suas teorias de ação. O importante é reconhecer que as próprias práticas das professoras implicam em pensamento e ação, em teoria e prática – em conhecimentos práticos voltados para as suas práticas concretas e localizadas.

O conhecimento prático é, por natureza, teórico e prático, sendo as “teorias” colocadas em ação para mediar as reflexões dos professores sobre as próprias práticas, como instrumento de análise que permite a construção de novos conhecimentos. Assim, o valor dos conhecimentos teóricos não são de forma nenhuma diminuídos, e sim, vistos como referências ou parâmetros de análise que podem mediar as reflexões dos professores. Dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática pode ser vista sob outra perspectiva, compreendendo-se que cada uma tem sua função,

seu próprio valor, mas que é na prática que há o encontro com a teoria, configurando uma outra modalidade de conhecimento: o conhecimento prático do professor.

Sob esse ponto de vista, no âmbito da formação de professores, é preciso investir na construção dos conhecimentos práticos, os quais só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos. Nesse sentido, referenciais dessa natureza podem contribuir para a discussão de possibilidades mais críticas e concretas em Educação Musical, incluindo a idéia de que é através do diálogo reflexivo com as práticas educacionais que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, p. 9-39, 1996.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- BRESLER, Liora. Teacher knowledge in Music Education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 118, pp. 1-20, 1993.
- COUCEIRO, Maria do Loretto Paiva. Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores. *Revista de Educação*, v. 7, n. 2, p. 53-62, 1998.
- ELBAZ, Freema. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, v. 11, n. 1, p. 43-71, 1981.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto, Porto Editora, p. 63-92, 1995.
- _____. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOLLIGAN, Chris. Theory in initial teacher education: students' perspectives on its utility – a case study. *British Educational Research Journal*, v. 23, n. 4, p. 533-551, 1996.
- PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a acção do professor*. Porto, Porto Editora, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1997.
- RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.
- SANCHES, Maria de Fátima C.; SILVA, Maria da Conceição B. da. Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. *Revista de Educação*, v. 7, n. 2, p. 81-95, 1998.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books, 1983.
- TOMÁS, Ana Maria da Luz. Conhecimento profissional de estagiárias e professoras experientes de Geografia: do plano à acção. *Revista de Educação*, v. 7, n. 2, p. 207, 1998.
- WEAVER, Dera; STANULIS, Randi Nevins. Negotiating preparation and practice: student teaching in the middle. *Journal of Teacher Education*, v. 47, n. 1, p. 27-36, 1996.

