

**O conhecimento prático  
do professor: uma  
discussão sobre as  
orientações que guiam  
as práticas educativo  
musicais de três  
professoras**

VIVIANE BEINEKE

Teacher practical  
knowledge: a  
discussion about the  
practices of three  
music teachers

## Resumo

O artigo discute 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. Tomando os trabalhos de Schön e de Elbaz como perspectivas teóricas, foram desenvolvidos três estudos de caso. A coleta de dados consistiu em observações de aulas de música, entrevista semi-estruturada e entrevista de estimulação de recordação, técnica na qual o professor é incentivado a refletir sobre a prática educativa enquanto assiste à própria aula em vídeo. O trabalho discute alguns processos de desenvolvimento profissional das professoras e como elas orientam suas ações em sala de aula, articulando conhecimentos próprios a partir de reflexões sobre as suas práticas educativas. Nessa abordagem é atribuído um novo status ao conhecimento do professor, aproximando teoria e prática pedagógicas. Os resultados também apontam algumas contribuições para a pesquisa sobre o pensamento do professor e a formação de professores de música.

**Palavras-chave:** conhecimento prático do professor, educação musical escolar, formação do professor de música

## Abstract

This paper discusses the practical knowledge of three primary school music teachers, searching for some ways that can guide and sustain their pedagogical practice. Taking Schön and Elbaz's as the theoretical framework, three case studies were carried out. Data collection involved observations of a sequence of music lessons, semi-structured interviews and stimulation recall sessions, which uses the technique of interview while the teacher watches her own teaching in video. The article discusses some of the processes of teacher's professional development and the orientations of teacher's actions in the classroom. The orientations reveal that teacher's articulated their own knowledge from reflecting upon their educational practices. Thus, the approach attributes a new status to the knowledge teachers use in their educational practice, approximating the theoretical and practical knowledge. The results can also provide insights for the research on teacher thinking and music teacher education.

**Key words:** teacher practical knowledge, school music education, music teacher education

**A**tuando como professora de música no ensino fundamental, em uma escola particular de Porto Alegre, seguidamente ouvia colegas da área afirmarem que “aprenderam a dar aula na prática”, que “através da experiência foram melhorando sua ação pedagógica”, ou ainda, que “na prática, a teoria não serve”. Como professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>1</sup>, atuando na formação de professores de música, ouvia dos acadêmicos questionamentos quanto à relevância dos conhecimentos de natureza teórica trabalhados no decorrer do curso.

No período de tempo em que realizei a graduação, curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuei como professora de música na rede escolar<sup>2</sup>. No mesmo período, também participei, como bolsista de iniciação científica, de um projeto de pesquisa em que era discutida uma proposta curricular de música para a escola fundamental<sup>3</sup>. Nesse processo, eu percebia, intuitivamente, que na prática em sala de aula é que os meus conhecimentos acadêmicos eram dotados de sentido, servindo como base para as minhas reflexões. O que me intrigava era a forma como esses conhecimentos se articulavam na prática pedagógica.

No curso de mestrado, fui aprofundando meus estudos no campo de pesquisas sobre o “pensamento do professor”<sup>4</sup>, o qual se caracteriza por focalizar as concepções, experiências e reflexões dos professores sobre as próprias práticas profissionais (Bresler, 1993; Clandinin, 1985; Elbaz, 1981; García, 1999; Pacheco, 1995; Zabalza, 1994; Wien, 1995; Zeichner, 1997). Nas pesquisas sobre esse tema, 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 os professores enfrentam. Nessa linha, os autores procuram compreender a natureza complexa do fenômeno educativo, principalmente das tarefas vinculadas ao exercício da docência, a começar dos pensamentos do professor sobre a própria prática.

A partir dessas pesquisas, identifiquei-me com aquelas em que são discutidos os conhecimentos práticos dos professores. Nesses trabalhos, o conhecimento prático é definido como um tipo particular de conhecimento produzido pelos professores na prática e para a prática, incluindo as suas experiências pessoais e sua visão de mundo (Clandinin, 1985; Elbaz, 1981; Schön, 1983).

Nas pesquisas sobre os conhecimentos práticos, os professores são reconhecidos como profissionais que refletem criticamente sobre as suas ações pedagógicas (Zabalza, 1994). A reflexão sobre a prática passa a ser vista como central para o desenvolvimento profissional, permitindo a construção de conhecimentos que habilitem o professor a enfrentar as situações únicas, incertas e conflituosas com as quais ele se depara no contexto prático. Sob esse ponto de vista, é reconhecida a necessidade de compreender os conhecimentos práticos que orientam as ações dos professores, partindo das suas reflexões sobre a experiência educativa.

Com base nesses trabalhos, a presente pesquisa, desenvolvida no meu curso de mestrado<sup>5</sup>, teve o objetivo de investigar os conhecimentos práticos (Elbaz, 1981) que orientam a prática educativa de professores de música atuantes na escola regular, procurando desvelar algumas das lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas. Com essa investigação procurei ampliar a compreensão acerca dos conhecimentos produzidos a partir das próprias práticas dos professores de música que atuam no ensino fundamental, compreendendo as suas ações e reconhecendo a legitimidade dos conhecimentos produzidos a partir das suas reflexões sobre o processo educativo.

## Perspectivas teóricas

Neste trabalho, tomo de Clandinin (1985) o conceito de conhecimento como sendo “o corpo de convicções, conscientes ou inconscientes, que deriva da experiência íntima, social e tradicional expressas nas ações das pessoas” (p. 362). Segundo a definição dessa autora, isso envolve todos os atos que formam a prática de ensinar, incluindo o planejamento e a avaliação.

O termo “conhecimento prático” é entendido como:

... um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (Alarcão, 1996, p. 13).

Discutindo o conceito de conhecimento prático, Clandinin (1985) salienta que os conhecimentos práticos dos professores são construções individuais. Para reforçar essa idéia, a autora utiliza a expressão “conhecimento prático pessoal”, entendendo que o uso da palavra “pessoal” na definição de conhecimento implica o entendimento de que o conhecimento “participa e é imbuído com tudo que ajuda a formar a pessoa. É um conhecimento que se origina das circunstâncias, ações e coisas que a pessoa passa, que tem conteúdo afetivo para a pessoa em questão” (*ibid.*, p. 362). Visto dessa maneira, o conhecimento prático não se refere a um corpo de conhecimentos estruturados, como os encontrados em manuais ou livros didáticos para professores, e sim, ao conhecimento encontrado nas suas ações, associados aos significados que essas ações têm para eles (*ibid.*).

De acordo com as definições de Clandinin (*ibid.*), reconheço que o conhecimento prático do professor é pessoal, mas ressalto que “a individualidade radical dos significados pessoais não é incompatível com o fato de que os sujeitos que os elaboram estejam condicionados por determinações sociais, pelos sedimentos culturais já dados” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 116).

A partir dos conceitos apresentados, na perspectiva desta pesquisa a expressão “conhecimento prático” é entendida como um conhecimento tanto pessoal quanto social. Pessoal porque se refere aos processos individuais de construção dos conhecimentos práticos pelos professores, e social porque eles “pen-

sam 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" (*ibid.*).

Para fundamentar esta investigação, recorri a duas perspectivas teóricas: os estudos desenvolvidos por Donald Schön (1983; 1997; 2000) sobre a epistemologia da prática profissional e à pesquisa realizada por Freema Elbaz (1981) sobre os conhecimentos práticos que orientam as ações educativas do professor.

## **O professor como um prático reflexivo**

A prática profissional, para Schön (1983; 2000), caracteriza-se por envolver situações de incerteza, singularidade e conflito, apresentando problemas que não estão bem definidos e organizados, exigindo que o profissional encontre soluções únicas para problemas específicos, o que relativiza a função de teorias pré-estabelecidas para resolver os problemas práticos. Discutindo a atividade profissional, o autor a define como uma prática reflexiva, utilizando três conceitos para caracterizá-la: o conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*), a reflexão-na-ação (*reflection-in-action*) e a reflexão-sobre-a-ação (*reflection-on-action*)<sup>6</sup>.

Baseando-se no conceito de conhecimento tácito, descrito por Polanyi, Schön (1983) afirma que as pessoas são capazes de realizar muitas coisas que não sabem descrever. 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. Para referir-se aos tipos de conhecimento que as pessoas revelam nas suas ações inteligentes observáveis do exterior ou interiores, Schön utiliza a expressão "conhecimento-na-ação".

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 essa questão ou então responder à

situação mediante a reflexão. Esta reflexão pode acontecer de duas maneiras: refletindo *sobre* a ação ou refletindo *na* ação. A reflexão *sobre* a ação acontece depois da ação, sem uma conexão direta com a ação presente, e a reflexão *na* ação serve para reorganizar o que está sendo feito enquanto a ação está sendo executada.

As diferenças entre a reflexão-na-ação e o conhecimento-na-ação podem ser sutis, porque um bom prático ajusta seus níveis de resposta às variações que se produzem nos fenômenos. Apreciando o processo passo a passo, o prático se utiliza de um repertório de imagens de contextos e ações. Nesse sentido, muitas vezes o prático responde mais à variação do que à surpresa, já que as mudanças no contexto e o nível de resposta não ultrapassam os limites do familiar.

Da mesma forma que o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que pode ser realizado sem ser verbalizado. As competências exigidas para refletir na ação são bem diferentes daquelas exigidas para refletir sobre a reflexão-na-ação, de forma que se produza uma boa descrição verbal da mesma, e outra coisa é ser capaz de refletir sobre a descrição resultante. 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. Schön (2000) demonstra que o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação fazem parte das experiências cotidianas e que, quando se aprende uma prática profissional, aprendem-se novas formas de utilizar competências que já se possui. Apesar desses conhecimentos práticos poderem se referir a qualquer tipo de atividade prática, o autor ressalta que é necessário reconhecer que o contexto de uma prática profissional é significativamente distinto de outros contextos. Por isso, as funções do conhecer e do refletir na ação variam em práticas profissionais diferentes.

No próprio conceito de profissão está a idéia de uma comunidade de práticos que compartilham competências e convenções de ação, incluindo meios, linguagens e instrumentos distintos. Apesar de os membros de uma profissão

se diferenciarem por suas experiências e perspectivas particulares, eles também compartilham um tronco comum de conhecimentos profissionais explícitos que inclui o conjunto de valores, preferências e normas, servindo para interpretar situações práticas, formular objetivos e diretrizes para a ação e determinar o que constitui uma conduta profissional aceitável.

Na perspectiva da epistemologia da prática profissional elaborada por Schön, o professor é visto como 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.

### **As orientações do conhecimento prático do professor**

Compreender o conhecimento prático do professor implica reconhecer que a prática educativa está circunscrita a um contexto de atuação e que o professor precisa resolver situações complexas em sala de aula, ou seja, problemas que não podem ser resolvidos através da aplicação de métodos ou manuais que contêm regras ou princípios gerais.

Uma pesquisa de referência no estudo do conhecimento prático do professor foi desenvolvida por Elbaz (1981), a qual realizou um estudo de caso com uma professora de inglês. A autora parte do princípio que os professores têm uma ampla gama de conhecimentos que guiam o seu trabalho: o conhecimento da matéria; a organização da sala de aula e técnicas de instrução; a estruturação de experiências de ensino e conteúdo curricular; necessidades, habilidades e interesses dos alunos; as suas próprias metas e objetivos como professores.

Essas categorias referem-se a conteúdos do conhecimento prático do professor, isto é, “coisas que o professor sabe sobre, e coisas que ele sabe fazer” (*ibid.*, p. 47). Estudando esse tema com essa abordagem, a autora percebeu que a discussão dos conteúdos do conhecimento do professor dá uma idéia estática desses conhecimentos, e ela desejava fazer mais do que catalogá-los. Ao contrário, ela gostaria de demonstrar “o conhecimento do professor como algo dinâmico, apoiado em relação ativa com a prática e utilizado para dar forma a esta prática” (*ibid.*, p. 48).

A partir dessa intenção, Elbaz formulou algumas questões: “como o conheci-

mento do professor é elaborado?”, “como ele é utilizado?”. A partir das respostas a essas perguntas, a autora construiu três categorias de análise do conhecimento prático – seu conteúdo, sua orientação e sua estrutura. As áreas de conteúdo identificadas por Elbaz referem-se ao conhecimento de si mesmo, conhecimento do próprio meio, conhecimento da matéria, conhecimento do currículo e conhecimento da instrução. As orientações do conhecimento prático referem-se à forma como os conhecimentos práticos são sustentados pelos professores, permitindo que seja analisada a complexidade do conhecimento do professor. Já a sua estrutura procura mostrar a forma como o professor organiza os seus conhecimentos práticos.

No contexto desta pesquisa, que teve o objetivo de investigar os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa do professor de música, foram focalizadas as orientações do conhecimento prático, segundo os conceitos desenvolvidos por Elbaz. Nesse aspecto, a autora identificou cinco orientações: situacional, pessoal, social, experiencial e teórica. Neste trabalho encontrei as três primeiras e utilizo-as para interpretar o discurso dos professores sobre a sua prática.

Na orientação situacional, o professor utiliza seu conhecimento prático para fazer sentido e responder às situações imediatas do ensino, isto é, aqueles conhecimentos que são orientados pelas situações que se apresentam ao professor em um contexto prático específico. A orientação pessoal refere-se à utilização que o professor faz do seu conhecimento para capacitá-lo a trabalhar de formas pessoalmente significativas. Isso engloba a maneira como o professor seleciona e interpreta uma situação. Segundo a autora, “esses pontos de vista e as interpretações que eles produzem refletem uma necessidade pessoal para integrar, ordenar e traduzir uma experiência significativa” (*ibid.*, p. 57).

A orientação social diz respeito às interferências e determinações sociais que influem no trabalho do professor. Para Elbaz, a orientação social engloba tanto as adequações que o professor precisa fazer dos seus conhecimentos em razão das condições e limitações sociais do seu trabalho, como também o papel ativo do professor na estruturação do cenário social de ensino. Essa orientação pode ser vista, por exemplo, na forma como o professor estrutura seus conteúdos para dar conta de interesses e preferências dos alunos.

Em trabalhos dessa natureza, é necessário que os conhecimentos práticos

sejam vistos a partir da perspectiva dos próprios professores, valorizando e legitimando esses conhecimentos. Segundo Elbaz, é muito fácil definir negativamente os conhecimentos práticos, mas, apesar de ser mais difícil, é mais importante definir os conhecimentos dos professores de forma positiva, em termos das características que dão condições para os professores atuarem na prática. Para isso, "...nós devemos considerar o conhecimento prático em uso, incluindo todas as tentativas vagas e desorganizadas de formulações, generalizações grosseiras e segmentos de uma teoria formal trazidas à luz no curso da deliberação sobre um problema" (Elbaz, 1981, p. 61).

É necessário que se compreendam os conhecimentos voltados para a própria ação de que os professores se utilizam para resolver as situações singulares, incertas e conflituosas com as quais se defrontam no contexto prático da escola, a fim de construir conhecimentos baseados na reflexão sobre as experiências educativas dos professores.

Segundo esse referencial teórico, é reconhecida a necessidade de abordar a profissão docente a partir das perspectivas dos próprios professores, dos conhecimentos que são produzidos a começar da prática educativa e para ela. Para tanto, é preciso "dar voz" ao professor, incentivando-o a refletir sobre a própria prática, visando também a que ele se reconheça como um profissional, cujo conhecimento é influenciado por suas experiências e reflexões (Sadalla, 1998).

Nesse sentido, retomo que este estudo 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 na sua prática educativa? Como ele explica e justifica a sua prática pedagógica?

Para responder a essas perguntas de forma coerente com os pressupostos teóricos anteriormente expostos, é necessário acreditar na possibilidade de aprender com as reflexões dos professores sobre a própria prática, o que, segundo Woods (1999), significa vê-los como uma pessoa que tem algo de valor a dizer por direito próprio, idéia que norteou a construção da metodologia desta pesquisa.

## **A reflexão sobre a prática como forma de conhecer o pensamento do professor**

Este trabalho foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa de pesquisa (Bogdan e Biklen, 1994) 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, de forma a preservar o que cada caso tem de único, de particular (Lüdke e André, 1986), sem visar à generalização ou comparação dos resultados. Com isso, não busquei produzir leis ou generalizações, pois existe a convicção de que os fenômenos estudados são sempre, em parte, subjetivos, singulares e mediados pelo contexto (Pérez Gomez, 1998). Com esse enfoque, também foi possível valorizar a perspectiva dos próprios participantes, procurando desvelar as lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas.

A seleção das professoras foi realizada com base em três critérios: (1) o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa; (2) estar atuando no ensino fundamental como professor específico de música; (3) ter no mínimo três anos de experiência no ensino de música. Como esta pesquisa investiga o conhecimento prático do professor, ressalto a necessidade de que os professores participantes tenham experiência profissional. Isso porque, segundo Loureiro (1997), os três primeiros anos de docência costumam ser marcados por intensas adaptações, fase caracterizada como período de “entrada na carreira”.

Nos estudos sobre o pensamento do professor, os recursos metodológicos devem ser capazes de captar tanto a sua ação como o seu pensamento. Segundo Zabalza (1994), nesse paradigma de pesquisa deve ser considerado que a atuação do professor é dirigida pelos seus pensamentos. Metodologicamente, isso requer que se tenha acesso aos pensamentos do professor sobre as suas ações pedagógicas. O autor argumenta que, se entendemos o professor como um profissional que sabe o que faz, isso pressupõe que ele, melhor do que ninguém, pode nos esclarecer o porquê das 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.” (*ibid.*, p. 34).

A partir desses pressupostos teóricos e metodológicos, foram utilizadas três

técnicas de coleta de dados como forma de conhecer o pensamento das professoras sobre as suas práticas: observação, entrevista semi-estruturada e entrevista de estimulação de recordação.

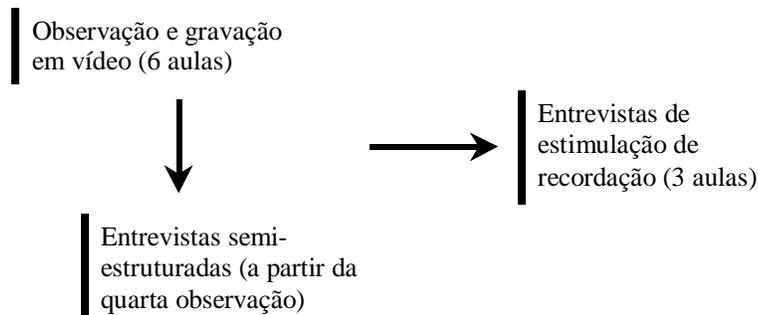


Figura 1: Estrutura da coleta de dados

Inicialmente observei uma seqüência de seis aulas de música ministradas por cada professora em uma mesma turma, sendo essas aulas gravadas integralmente em vídeo. Após a observação da quarta aula, dei início às entrevistas semi-estruturadas, nas quais focalizei 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 suas concepções pedagógico-musicais.

A entrevista de estimulação de recordação consiste na técnica de realização de entrevista enquanto o professor assiste à própria aula em vídeo, em todo o seu conteúdo e seqüência, sendo incentivado a refletir sobre a sua prática (Pacheco, 1995). Utilizei essa técnica após a conclusão das observações, realizando três entrevistas de estimulação de recordação com cada professora.

As questões norteadoras da entrevista foram de caráter aberto, do tipo: O que você pensa sobre a sua aula? Como você vê essa aula de música? Como você descreve o que está fazendo? Além disso, orientei as professoras de que poderiam interromper a reprodução da fita de vídeo a qualquer momento para falar sobre questões que considerassem relevantes. Isso porque, segundo Cunha (1993), a própria seleção de temas pelas professoras pode revelar significados subjacentes às suas palavras.

Ressalto que as entrevistas foram realizadas individualmente com cada professora, sendo repetidos os mesmos procedimentos nos três estudos de caso. Por motivos éticos, foram utilizados pseudônimos para citar as professoras participantes, os quais foram escolhidos por elas mesmas.

Com a finalidade de tornar o texto mais fluente e preciso, as citações das falas das professoras passaram por uma textualização (Gattaz, 1996). A textualização das transcrições foi realizada por mim e, para garantir sua confiabilidade, os textos foram lidos pelas professoras antes da conclusão do trabalho.

### **Apresentando as professoras e algumas das suas idéias sobre a aula de música**

Iniciando a discussão dos resultados desta pesquisa, farei uma breve apresentação das professoras participantes – Marília, Madalena e Rose –, situando algumas das suas idéias centrais sobre o ensino de música.

#### **Professora Marília: “quem tem que fazer são as crianças”.**

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

**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 este: aprender com felicidade.

**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. Rose considera importante que os alunos produzam música e sejam críticos em relação ao que ouvem no seu cotidi-

ano, abrindo um leque de possibilidades para o aluno. 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.

Apresentadas as professoras e algumas das suas idéias sobre a aula de música, irei analisar e interpretar os seus discursos à luz das perspectivas teóricas que fundamentaram a pesquisa.

### **A conversação reflexiva com a prática: aprendendo com a experiência.**

É com a criança que a gente aprende! (Marília)

Eu aprendi no mundo, fazendo. (Madalena)

Eu tentava buscar o máximo de informações por fora. (Rose)

As três professoras de música participantes desta pesquisa iniciaram seus processos profissionais contando com o apoio de colegas mais experientes, muito embora cada uma tenha tido um percurso diferenciado. As professoras contam que “aprenderam fazendo” e, simultaneamente, apoiaram-se nos conhecimentos de colegas de profissão. Segundo Schön (2000), cada profissional traz perspectivas particulares para o seu trabalho, mas também participa de uma “comunidade de profissionais” que compartilham conhecimentos característicos de sua profissão. Nesse sentido, ser professor de música significa também aprender as convenções e as regras de uma “comunidade de práticos” (*ibid*). Segundo as professoras, as partilhas de experiências com colegas de profissão proporcionam esse tipo de aprendizagem.

Quanto ao conteúdo da aprendizagem através da experiência, 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 é que lhe permitiu compreender o que está fazendo em sala de aula. A professora explica que “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”, ressaltando o valor dos conhecimentos sobre o aluno de que o professor precisa dispor.

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 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.

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, 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, 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.

Além dessas experiências, a análise do discurso das professoras revelou como a reflexão sobre a prática participa no seu desenvolvimento profissional. Rose conta que o seu planejamento se baseia principalmente nas suas experiências anteriores como professora. Explica que vai adaptando atividades que já foram “experimentadas” em outras turmas e, aos poucos, vai tentando inserir atividades novas. Nesse caso, parece-me que ela desencadeia um processo de reflexão-sobre-a-ação, revendo práticas anteriores e potencializando-as em um novo contexto.

Outra maneira de refletir sobre a ação é descrita por Madalena quando ela conta que passou a compreender melhor suas aulas a partir do momento em que começou a escrever relatórios, porque para isso tinha que pensar sobre o que havia feito. A redação de relatórios escritos das aulas foi uma maneira que a professora Madalena encontrou para questionar sua prática, modificando-a.

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, possibilitando que ele deduza uma forma de conceber a situação atual. Ao mesmo tempo, cada situação nova enriquece seu repertório de conhecimentos práticos. Através da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação, o professor vai incorporando novas imagens, ações, esquemas e compreensões, os quais irão sustentar suas práticas futuras.

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. O professor “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 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, 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 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”, pode-se perceber a legitimidade e singularidade dos conhecimentos profissionais construídos através de práticas educativas concretas e localizadas.

## **Discutindo os conhecimentos práticos das professoras**

Retomando os conceitos desenvolvidos por Elbaz (1981), apresentados anteriormente, discuto algumas orientações – pessoais, sociais e situacionais – dos conhecimentos práticos das professoras Marília, Madalena e Rose.

### **A orientação pessoal**

Os discursos das professoras Marília, Madalena e Rose revelaram que as orientações pessoais para o ensino de música estão relacionadas com os seguintes pontos: (1) as concepções sobre o que significa saber música e os objetivos da educação musical na escola; (2) as concepções sobre educação e sobre como se aprende música e (3) quais as músicas que devem ser utilizadas no trabalho em sala de aula.

Os conhecimentos práticos de Marília são orientados pela concepção pessoal de que saber música significa saber tocar um instrumento musical, saber cantar e dominar a notação musical tradicional. Por isso, a principal atividade desenvolvida nas aulas é a de execução a partir da leitura de partituras. Essa forma de desenvolver as habilidades musicais está relacionada à orientação pessoal de Marília sobre como a criança aprende.

Eu acho que a criança aprende música brincando. Na pré-escola, brincando, ela começa a tocar, começa a dançar, ela canta. [...] Ela vai dançando, assobiando, tocando, brincando e manuseando os instrumentos. É assim que ela aprende música! (Marília).

Essa forma de desenvolver as habilidades musicais está relacionada com a orientação de Marília de que a criança aprende fazendo e de que o “gosto pela música é natural na criança”. Quanto ao repertório utilizado nas aulas, a professora revela que não vê problema em utilizar qualquer tipo de música, mas considera “melhores” as músicas “clássicas” e “folclóricas”.

As orientações pessoais do conhecimento prático de Madalena colocam a “produção musical” como o centro do processo educativo. A felicidade em fazer música orienta todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Para ela,

“produzir música” engloba: (1) atividades de execução instrumental e/ou vocal, incluindo a execução para um público, que pode tanto ser dentro como fora da sala de aula; (2) atividades de composição, incluindo a criação de arranjos e (3) a atividade de analisar música, que permeia as outras atividades, pois as músicas analisadas podem ser tanto as composições e execuções dos próprios alunos, quanto músicas de outros compositores. A longo prazo, ela acredita que a educação musical deve formar ouvintes críticos. Assim, ela acredita estar dando oportunidade para as crianças expressarem suas próprias idéias musicais, desenvolvendo uma “autonomia de pensamento”. Ela explica:

Parece que é simples, chegar e dar tudo pronto, mas não sei se eles sairiam da aula com tanto gosto, com tanta felicidade de estar pensando. Tanto que eu não vejo conversa, não estou vendo as crianças fazendo outra coisa, cutucando, jogando borrachinha. Eles estão inteiros no processo. Eles gostam, eles têm felicidade! (Madalena).

Para Rose, a função da educação musical na escola é desenvolver “tanto o fazer quanto o pensar música”. A longo prazo, ela deseja que os alunos sejam capazes de produzir música e ser críticos em relação ao que ouvem no cotidiano. Quanto à forma de desenvolver essas capacidades, a própria professora se questiona se “está no caminho certo”. Ela diz que não sabe dos resultados que o seu trabalho terá na vida das crianças, porque ele ainda está em uma fase muito inicial.

Nas aulas observadas, Rose está preocupada em envolver os alunos nas atividades propostas, pois a participação e a vivência musical são os aspectos que ela considera mais importantes. A professora acredita que algumas habilidades básicas precisam ser desenvolvidas nos alunos antes de serem trabalhados conteúdos mais complexos, como, por exemplo, uma atividade sobre “motivos musicais”. Essas habilidades básicas, consideradas pela professora como pré-requisitos para a aprendizagem musical, estão relacionadas a atitudes que ela considera importante desenvolver, tais como, capacidade de ouvir, de fazer silêncio, de relaxar e de prestar atenção. Com essas orientações, Rose realiza uma série de jogos e brincadeiras em aula, visando ao desenvolvimento dessas habilidades.

A forma como cada uma das professoras entende o ensino de música conduz todas as suas ações em sala de aula, pois as interpretações que elas fazem

das ações dos alunos, dos seus interesses e a maneira como compreendem o contexto escolar estarão vinculadas às suas orientações pessoais.

## **A orientação social**

Os conhecimentos práticos das professoras também revelaram algumas orientações sociais, as quais estão relacionadas às limitações, possibilidades e influências do contexto de atuação do professor e como ele adapta seus conhecimentos a essas situações (Elbaz, 1981).

Analisando as orientações sociais utilizadas pelas professoras, foram identificados quatro temas centrais: (1) para conhecer os alunos; (2) para selecionar conteúdos e repertórios musicais; (3) para elaborar estratégias de organizar socialmente a turma na sala de aula; (4) para adaptar as orientações pessoais ao contexto escolar em que atuam.

Apesar de esses temas estarem presentes no discurso das três professoras, os sentidos que elas dão a eles são diferentes. No caso de Marília, as orientações sociais são as que marcam mais fortemente os seus conhecimentos práticos. Ela vê a aprendizagem como decorrência de um processo de experimentação inerente às crianças, de forma que as “descobertas” dos alunos guiam o trabalho, cabendo à professora ajudá-los nesse processo.

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).

As cobranças da escola quanto às atividades que devem ser desenvolvidas nas aulas de música é outra orientação social dos conhecimentos práticos da professora Marília. Segundo ela, existem dois planejamentos: o dela e o do colégio. Para dar conta desse “planejamento do colégio”, que envolve o ensaio de canções para festividades e datas comemorativas, ela deixa de trabalhar alguns conteúdos que considera relevantes. Em outras situações, ela adapta os seus conteúdos a trabalhos que estão sendo realizados pelas professoras

de classe. Nesse caso, ela reorganiza as suas aulas para “ajudar no conteúdo da professora”.

As orientações sociais do conhecimento prático da professora Madalena referem-se principalmente à compreensão que ela tem sobre a forma como os alunos se relacionam e interagem com o conhecimento musical, à sua “leitura das crianças” e às estratégias de ação que ela desenvolveu com base nos seus conhecimentos sobre as “etapas” em que os alunos se encontram. Ela observa e interpreta os comportamentos e a produção musical dos alunos em sala de aula para, a partir desses conhecimentos, elaborar estratégias de ação e selecionar os conteúdos musicais que serão trabalhados.

Madalena dá mostras desse tipo de uso das orientações sociais quando fala sobre a forma como as crianças se relacionam com os instrumentos musicais. Segundo ela, inicialmente essa relação é egocêntrica, e os alunos escolhem os instrumentos de acordo com as suas preferências musicais. A partir desse conhecimento, a professora Madalena desenvolve atividades que visam ao desenvolvimento progressivo da noção de que cada instrumento tem uma função na música, e que é esse o critério que deve determinar a seleção de instrumentos para uma composição, por exemplo.

A análise das composições dos alunos e os conhecimentos que eles revelam quando falam sobre as músicas ouvidas em aula vão determinando a seqüência e a continuidade do trabalho de Madalena, que procura mediar os conhecimentos dos alunos com os conhecimentos musicais socialmente produzidos. Processos desse tipo, segundo Wien (1995), são bastante complexos, porque “a observação como base para as decisões curriculares requer a combinação de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e atenção ao momento” (p. 96).

As orientações sociais de Rose estão relacionadas, essencialmente, a duas questões: a demanda de interesses dos alunos e as influências do contexto escolar. A professora observa como os alunos reagem a certas atividades, como se sentem mais motivados e utiliza-se desses conhecimentos nas aulas, elaborando estratégias que considera eficientes. Uma delas refere-se ao uso do canto para explicar as atividades, ao invés de falar. Ela utiliza esse recurso em uma das aulas observadas e conta que foi inventando, na hora, uma música para explicar as atividades, e afirma: “Isso eu já constatei. Parece que eles escutam tanta gente falando que aquilo não chama a atenção, mas quando tu cantas, muda completamente” (Rose).

O “respeito ao tempo dos alunos” é outra das orientações sociais revelada pela professora Rose. Ela manifesta o desejo de conhecer melhor as crianças e a prática em sala de aula está fazendo com que ela reveja algumas de suas posições em relação a como lidar com os alunos que não participam da aula. Parece-me que Rose está, cada vez mais, aprendendo a fazer uso das suas orientações sociais nas aulas, adaptando-as ao contexto e situações específicas:

Eu vejo como é importante buscar as crianças que não estão conseguindo. Antes eu pensava que, se uma criança não está participando, é porque ela não está a fim, não é o momento dela. Estou revendo isso, procurando ver por que a criança não está interessada ou está desligada da aula. (Rose).

Diversas decisões curriculares de Rose também são tomadas em razão do contexto escolar. Ela cita as atividades que realiza fora da sala de aula, envolvendo a exploração de espaços mais amplos. Segundo ela, atividades dessa natureza são necessárias para o desenvolvimento dos alunos, mas não são realizadas pelas professoras de classe, o que a motiva a oportunizar mais trabalhos desse tipo nas aulas de música.

### **A orientação situacional**

A prática em sala de aula caracteriza-se pelo seu dinamismo e complexidade. Por isso, além das orientações pessoais e sociais, as ações do professor também são orientadas pelas situações únicas que surgem no decorrer da aula, gerando necessidades práticas específicas – as orientações situacionais do conhecimento prático (Elbaz, 1981).

Para Marília, “a gente precisa ter jogo de cintura” para organizar os alunos, resolver brigas entre colegas e atender às necessidades individuais das crianças. Para ela, a aula parece apresentar poucas surpresas, sendo percebida como uma rotina. Seu controle sobre as situações de sala de aula pode ser explicado pelo conhecimento-em-ação que ela construiu ao longo do seu desenvolvimento profissional. Analisando essa questão sob a perspectiva de Schön (2000), pode-se deduzir que a professora foi ampliando gradativamente o seu

repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações, incorporando-o ao seu conhecimento prático. Com isso, foram diminuindo as situações de conflito e incerteza, levando a uma certa padronização das situações encontradas na sala de aula.

Na prática de Madalena, a orientação situacional está ligada principalmente à sua concepção de que na aula devem ser travados “diálogos inteligentes” entre a professora e os alunos. Essas decisões do momento são chamadas por Madalena de “improvisos” do professor, e esses “improvisos”, que podem ser chamados de reflexão-na-ação, só acontecem porque os alunos estão sendo ouvidos, e as decisões da professora são tomadas a partir do que “está vindo dos alunos”. Em suas aulas, a maior parte das atividades desenvolvidas foram trabalhos de composição ou arranjo feitos em grupo pelos alunos e que depois foram apresentados para a turma. Depois dessas apresentações, os alunos sempre analisaram o trabalho dos colegas. Nesses momentos, são as falas dos alunos que dirigem a aula, os temas que serão discutidos. Para Madalena, o professor precisa “prestar atenção naquilo que a criança está dizendo e passar isso para o grupo. Valorizar a audição da criança”.

As orientações situacionais determinam fortemente os conhecimentos práticos de Rose. Observando suas aulas através do vídeo, em diversos momentos ela comenta que estava decidindo qual a melhor atitude a tomar: interromper a aula para conversar com os alunos ou prosseguir com a atividade?; realizar a atividade como havia planejado ou trocar de atividade?; repetir a atividade até que todos os alunos consigam alcançar os objetivos ou iniciar a próxima?

O parâmetro utilizado por Rose para avaliar a aula é o seu planejamento. Ela explica que quando planeja as aulas, imagina uma situação “ideal”, sem interferências dos alunos, mas sabe que na prática não é assim. E é exatamente quando aquilo que foi planejado não se realiza que ela se utiliza de suas orientações situacionais. Sadalla (1998) descreve esse tipo de dificuldades enfrentadas pelo professor:

Enquanto a rotina da sala de aula segue o que foi planejado e esperado pelo professor, o controle da classe é praticamente automático. A partir do momento em que surgem os problemas, o professor deve decidir se toma alguma atitude imediata e mais, se dispõe, naquele momento, da ação necessária à resolução do problema (Sadalla, 1998, p. 36).

Segundo a professora, apesar de essas “situações diferentes” serem difíceis, ela já desenvolveu uma “presença de espírito” para lidar com elas. Rose demonstra ter consciência dos processos de reflexão-na/sobre-a-ação que desencadeiam nas aulas e de como essas experiências acumuladas a auxiliam a resolver as situações inesperadas da prática. Ela também explica que não há regras para resolver esses problemas, os quais precisam ser avaliados no seu contexto e na sua singularidade, exigindo sensibilidade do professor para analisar cada situação.

### **Articulando os conhecimentos práticos das professoras**

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. As orientações dos conhecimentos práticos não constituem categorias estanques, mas o formato de análise dos dados tornou sua interpretação mais clara e precisa, sem deixar de evidenciar as relações dinâmicas que caracterizam os conhecimentos práticos. Dessa forma, a prática de cada professora revela uma maneira diferente de combinar as orientações pessoais, sociais e situacionais, priorizando ou equilibrando uma em relação às outras.

O discurso de Marília revela que ela constrói sua prática em torno de uma imagem central, que é o fazer musical dos alunos. Dessa forma, a aula é elaborada a partir das observações que a professora faz a respeito das ações dos mesmos. A metodologia de trabalho resulta da forma como a professora observa e compreende os interesses e as ações das crianças em sala de aula. Conhecer a criança, a forma como ela aprende é o que dá coerência interna para a proposta pedagógica. As práticas da professora Marília parecem-me ser sustentadas, em primeiro plano, pelas suas orientações sociais, o que, para ela, envolve a compreensão das demandas dos alunos, dos seus interesses e vivências musicais, além das condições oferecidas pelo contexto escolar no qual ela atua.

Ligada a essa imagem do aluno como centro de todo o processo educativo, estão as concepções musicais de Marília, que não estão dissociadas da orien-

tação pessoal de sua prática. Tais orientações pessoais revelam os conhecimentos e conteúdos musicais que ela considera mais importantes, quais as músicas que considera melhores e elege para o seu trabalho educacional. São essas orientações pessoais que, ligadas às orientações sociais, constituem a essência dos seus conhecimentos práticos. A partir do amálgama dessas duas orientações, ela elabora sua metodologia de ensino e seleciona o repertório a ser trabalhado em sala de aula.

As orientações dos conhecimentos práticos da professora Madalena caracterizam-se pela diversidade de perspectivas que ela utiliza para dar sustentação às suas ações pedagógicas. Ela afirma que as aulas são resultado de suas experiências como instrumentista, cantora e professora, em um processo constante de construção pessoal. As suas experiências como musicista surgem como um fio condutor da sua prática, que está ligada à imagem de que “a felicidade é tocar”. Para Madalena, “fazer música é feliz”, e ela quer ver essa felicidade nos alunos. Ligada à idéia de felicidade está também a sua concepção de aprendizagem, quando afirma que “quando há prazer na produção musical, há aprendizagem”.

No discurso de Madalena sobre a sua prática educativa, percebo um equilíbrio na focalização das orientações pessoais, sociais e situacionais. Ela justifica suas ações a partir de suas concepções pessoais sobre educação musical, relacionando-as ao contexto escolar e localizando essas perspectivas quanto a situações específicas das aulas.

A principal idéia que permeia o discurso de Rose é a sua preocupação em trabalhar o desenvolvimento dos alunos de uma “forma ampla”. Ela se preocupa com algumas atitudes das crianças em sala de aula, como a falta de tranquilidade e de concentração ao realizarem as atividades, questões que ela acredita que devem ser trabalhadas nas aulas. Para ela, não basta que os alunos realizem as propostas, mas também a forma como o fazem.

Quando Rose planeja suas aulas, ela parte de suas orientações pessoais e sociais e, na sala de aula, precisa colocar em ação suas orientações situacionais. Nesses momentos, seguidamente ela sente necessidade de modificar o seu planejamento. Com essa estrutura de planejamento-ação, parece-me que as suas orientações pessoais, sociais e situacionais sobrepõem-se umas às outras, interferindo diretamente na sua prática. Ela tem consciência dessa dinâmica, e seu discurso focaliza a complexidade das decisões que são tomadas ao

longo das aulas. Rose demonstra estar em constante processo de reflexão sobre a sua prática e, assistindo às próprias aulas, alegra-se ao perceber as suas conquistas no processo de “ser professora”.

Nos três estudos de caso, foi possível perceber que a prática das professoras é orientada por princípios singulares, próprios a cada situação enfrentada. Toda prática em sala de aula está permeada de concepções e crenças particulares, determinantes sociais, históricos e cognitivos que tendem a direcionar a atuação profissional do professor.

A prática, vista dessa maneira, configura as “teorias em uso” do professor, podendo estas serem mais ou menos explícitas ou conscientes para ele. Como afirma Brazão (1996, p. 58), “as concepções pessoais sobre o currículo estão imbuídas dos seus valores e refletem o conhecimento prático e pessoal dos professores, de acordo com a sua maturidade e experiências profissionais”.

Com os exemplos acima, pretendi desvelar algumas das lógicas que orientam o conhecimento prático das professoras, relacionando-as com as perspectivas teóricas que fundamentaram esta pesquisa. Nesta análise, o objetivo não é comparar os conhecimentos práticos das professoras, e sim, analisá-los segundo as suas orientações particulares. Isso porque, como explica Schön (2000), a validade dos conhecimentos produzidos pelo profissional está relacionada com seus compromissos pessoais e os “resultados serão significativos apenas para aqueles que compartilham de seus compromissos” (p. 70).

Nessa perspectiva, é fundamental que seja adotada uma postura mais compreensiva do que avaliativa das práticas das professoras, pois cada uma delas só poderá ser compreendida pelo olhar de quem entende os seus valores e os seus compromissos. Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Vasconcelos (1997, p. 22) de que “isto não significa que estejamos acima de qualquer crítica, mas que precisamos ser criticadas a partir de dentro, com solidariedade e respeito por aquilo que somos”.

Ressalto que as orientações dos conhecimentos práticos reveladas neste trabalho não tiveram a intenção de abranger a totalidade dos conhecimentos práticos de Marília, Madalena e Rose, porque, como foi explicado anteriormente, o foco dos discursos foram determinados pelas próprias professoras, que discutiram os pontos considerados mais relevantes levantado por elas mesmas.

## **A conversação reflexiva com a ciência: superando o senso comum.**

Aprende-se a fazer fazendo. Mas também refletindo. À luz do que já se sabe. Com vista à ação renovada. E nesse processo de ação-reflexão-ação se desenvolve o saber profissional. (Infante, Silva e Alarcão, 1995, p. 167).

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. Até porque é da própria natureza do conhecimento prático a indissociabilidade entre teoria e prática, sendo os conhecimentos teórico-científicos incorporados às ações e pensamentos do professor, configurando suas “teorias em ação”. Dessa forma, pode-se compreender que a superação da dicotomia entre teoria e prática acontece na própria prática, através dos conhecimentos práticos do professor.

Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 117), “a flexibilidade *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”. O autor lembra que a reflexão mediada pela ciência permite a ruptura com o senso comum, servindo como um instrumento de diagnóstico, compreensão e crítica das ações.

... na prática educativa, como em outros âmbitos sociais, a ciência não intervém diretamente na realidade, nem na ação das pessoas, mas à medida que é transformada em um instrumento do pensamento que diagnostica, desvenda e critica, em uma ferramenta para a reflexão retrospectiva e para a projeção prospectiva de ações. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 117).

Essa idéia parece ser confirmada na fala da professora Madalena:

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).

Ao falar especificamente da prática, Madalena não vê necessidade de fazer referência aos conhecimentos teóricos, mas ela 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 seus conhecimentos práticos, configurando suas teorias em ação, como revela a afirmação de Madalena quando fala de suas concepções sobre como o aluno aprende:

Eu levo esse conhecimento [teórico] para a aula porque para chegar a ter essa mediação com os alunos, eu tinha que ter consciência dessa teoria, anteriormente. Antes de chegar nesse processo, eu teria que ter conhecimento disso, de que existe isso (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 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.

Pelos casos aqui analisados, as orientações pessoais parecem ser as que mais facilmente podem ser tomadas como verdades incontestes pelo educador musical, principalmente em relação às suas concepções sobre música e conhecimento musical. Parece-me que essas concepções estão fortemente relacionadas às vivências musicais do professor, de como ele se relaciona com música. Quando essas concepções não são conscientes, os processos reflexivos não são acionados, podendo levar à reprodução de padrões e a uma automatização das práticas.

Mesmo não sendo o foco desta pesquisa compreender as influências específicas dos conhecimentos teóricos nas práticas educativo-musicais das professoras, concordo com Alarcão (1996) quando ela defende que novos saberes só poderão ser produzidos através da reflexão se o professor tiver uma base de

conhecimentos – teóricos e práticos – que possam mediar suas reflexões, pois novos saberes só poderão ser produzidos através da reflexão se o professor tiver uma base de conhecimentos – sobre música e sobre educação – a partir dos quais possa refletir.

### **A reflexão sobre a prática nesta pesquisa: significados para as professoras.**

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).

Esse depoimento da professora Marília é muito significativo, porque revela a perspectiva da professora como participante da pesquisa. Desde o início deste trabalho, pretendi “*investir a pessoa* e dar um estatuto *ao saber da experiência*” (Nóvoa, 1997, p. 25).

Ao longo do trabalho, percebi o quanto as três professoras manifestaram um sentimento de realização pessoal e profissional enquanto participavam da pesquisa, sentindo-se valorizadas pela forma como a mesma foi conduzida. Ser vista pelas professoras como uma colega, alguém com quem partilhar suas experiências também foi significativo para elas, que mostraram sentir confiança para falar sobre o seu trabalho. Além disso, elas ainda não tinham tido a oportunidade de assistir às 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. É diferente ver de fora, é muito diferente do momento ali da aula! (Rose).

No decorrer de toda a pesquisa, procurei estabelecer um relacionamento de confiança e respeito mútuos entre mim e as professoras. Acredito que o fato de as professoras saberem que também sou professora de música auxiliou a estabelecer essa confiança. Segundo Wien (1995), os pesquisadores podem encorajar os processos reflexivos dos professores e, ao invés de aparecerem como especialistas com um conhecimento autoritário, podem encorajar o senso de mestria dos professores sobre a própria prática.

Julgo que foi possível, através das posturas de pesquisa assumidas e dos procedimentos metodológicos utilizados, não apenas “coletar dados”, mas também, contribuir com o desenvolvimento profissional das professoras. Nesse sentido, a participação na investigação configurou-se como um momento de reflexão sobre as próprias práticas e, mais do que isso, um momento de articular e construir novos conhecimentos a partir delas.

“Dar voz às professoras” permite aproximar os conhecimentos produzidos nas escolas 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), isso implica uma nova compreensão de teoria e prática, em que “a teoria aparece integrada com a prática pela ação” (p. 48). Construir conhecimentos educacionais a partir das práticas, ativamente construídas e refletidas pelas professoras, também é uma forma de incentivá-las a valorizar seus próprios conhecimentos, assumindo todo seu potencial como profissionais ativas e reflexivas.

## **Conclusão**

Nesta pesquisa 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. A partir das falas dessas professoras, das suas “vozes”, foi possível reconhecer a legitimidade e consistência dos conhecimentos profissionais postos em ação nas suas práticas educativas, analisando-as do ponto de vista das suas perspectivas, dos seus olhares e das suas lógicas de organização e ação na prática educacional em sala de aula. Os resultados mostraram que a prática

docente de cada professora é orientada por princípios singulares, próprios às situações enfrentadas e permeadas pelas suas concepções e crenças particulares, determinantes sociais, históricos e cognitivos, que guiam a sua atuação profissional.

Falar sobre os conhecimentos práticos das professoras, mantendo no texto o caráter dinâmico e a complexidade que caracterizam esses conhecimentos, não foi tarefa fácil. Isso porque as reflexões das professoras foram marcadas pela diversidade de pontos de vista, pelas diferentes formas de olhar e interpretar o que acontece em uma aula de música. Assim, cada estudo de caso revela uma maneira diferente de articular e combinar as orientações pessoais, sociais e situacionais, priorizando ou equilibrando uma em relação às outras.

Aprender a reconhecer a singularidade dos conhecimentos práticos das professoras, compreender as suas orientações e perspectivas, interpretar as suas idéias sob uma ótica que não era totalmente a minha, pois precisei colocar-me no lugar de cada uma, foi a primeira dificuldade e também uma grande lição para mim. À medida que realizava as entrevistas, fui percebendo como minha compreensão era “preconceituosa”, que 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”. Nesse sentido, destaco a importância de trabalhos em que os professores não sejam somente observados, mas também ouvidos, pois as narrativas dos professores sobre as próprias práticas educativas revelaram ser essa uma maneira eficiente de compreendê-las.

Analisando os conhecimentos práticos das professoras, foi possível evidenciar como elas acionam os processos de reflexão-na/sobre-a-ação para resolver situações singulares, incertas ou conflituosas do contexto prático e de como potencializam esses conhecimentos. Através das suas reflexões sobre as situações concretas enfrentadas em sala de aula, os seus repertórios de exemplos, imagens, compreensões e ações foram progressivamente ampliados, orientando suas práticas em situações futuras.

Através desta pesquisa, 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. Analisando as orientações dos conhecimentos práticos do professor, pode-se desenvolver uma consciência

progressiva sobre a prática (Gimeno Sacristán, 1995) para, a partir dessa tomada de consciência, construir conhecimentos sobre práticas reais e a partir delas, indo além das discussões sobre a eficácia de técnicas e métodos de ensino.

Em razão da indissociabilidade entre teoria e prática, quando o foco do discurso do professor é a própria prática, esse tipo de estudo não permite uma análise específica sobre o uso, consciente ou inconsciente, dos referenciais teóricos que guiam, implícita ou explicitamente, as ações pedagógicas do professor. Ressalto que a experiência e o saber-fazer não são suficientes para explicar o desenvolvimento profissional dos educadores musicais, pois para superar o senso comum o professor precisa dispor de conhecimentos – musicais e pedagógicos, teóricos e práticos – com os quais possa dialogar reflexivamente, incorporando-os aos seus conhecimentos práticos.

Por isso, é fundamental compreender que os conhecimentos práticos do educador musical 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, tanto em comunidades reflexivas, de forma coletiva, quanto em um processo individual, auto-reflexivo.

No âmbito da formação de educadores musicais, pesquisas dessa natureza podem contribuir para a discussão de possibilidades mais críticas e concretas em Educação Musical, incluindo o pressuposto 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.

A partir deste trabalho, entendo ser necessária a realização de novas investigações sobre os conhecimentos práticos dos professores, focalizando outras temáticas, como os seus dilemas pessoais e profissionais, a gênese e os processos de construção dos conhecimentos práticos e as suas implicações na formação de professores de música.

---

## Referências

- 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, pp. 9-39, 1996.
- ANGULO, L. M. V. Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas. In: VILLA, Aurelio (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea S.A., pp. 149-175, 1988.
- 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.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.
- BRAZÃO, Maria Manuela. Concepções curriculares dos professores e decisões sobre o currículo formal. *Revista de Educação*, v. 6, n. 1, pp. 43-62, 1996.
- BRESLER, Liora. Teacher knowledge in Music Education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 118, pp. 1-20, 1993.
- CLANDININ, D. Jean. Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, v. 15, n. 4, pp. 361-385, 1985.
- CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e a sua prática. In: TAVARES, José (coord.). *Linhas de rumo em formação de professores*. Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 353-366, 1993.
- DEL BEN, Luciana M. A pesquisa sobre o pensamento do professor: um caminho para a análise e compreensão da educação musical escolar. *Revista Expressão*, ano 4, n. 2, pp. 199-206, 2000.
- ELBAZ, Freema. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, v. 11, nº 1, pp. 43-71, 1981.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, 1999.
- GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo, Xamã, pp. 135-140, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Porto Editora, pp. 63-92, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- 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, pp. 151-169, 1996.
- LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Porto Editora, pp. 117-159, 1997.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 15-33, 1997.
- PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Porto : Porto Editora, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 99-117, 1998.
- \_\_\_\_\_. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 93-114, 1997.
- SADALLA, Ana Maria F de Aragão. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, Alínea, 1998.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- \_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 51-76, 1997.
- \_\_\_\_\_. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books, 1983.
- ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Porto Editora, 1994.
- VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto, Porto Editora, 1997.
- WIEN, Carol Anne. *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 Editora, 1999.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 115-138, 1997.

---

## Notas

1 Atuei como professora do Departamento de Música da UFSM de 1996 a 2000.

2 Escola de 1º e 2º Graus Santa Rosa de Lima, Porto Alegre / RS.

3 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".

4 Para detalhamento desse paradigma de pesquisa, ver Beineke (2000) e Del Ben (2000).

5 Curso de Mestrado em Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado da UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke e co-orientação da Profa. Dra. Jusamara Souza. A dissertação foi defendida em junho de 2000.

6 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".