

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

PROCESSOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: a edição de vídeos para
o projeto PIBID como um estímulo para a autoaprendizagem

FLÁVIA ARANHA PIMENTEL

RIO DE JANEIRO, 2013

PROCESSOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: a edição de vídeos para
o projeto PIBID como um estímulo para a autoaprendizagem

por

FLÁVIA ARANHA PIMENTEL

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Música submetido ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música, sob a orientação do(a) Professor(a) Dr.(a) Silvia Sobreira.

Rio de Janeiro, 2013

AGRADECIMENTOS

A Deus; aos meus pais; a todos os professores do Instituto Villa Lobos; a CAPES e ao Projeto PIBID, bem como ao subprojeto PIBID da área de música intitulado Banco áudio visual de atividades pedagógicas, aos colegas de faculdade; aos meus amigos e demais familiares; a Professora Glória Calvente e a minha orientadora, Professor(a) Dr.(a) Silvia Sobreira.

PIMENTEL, Flávia A. *PROCESSOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: a edição de vídeos para o projeto PIBID como estímulo para autoaprendizagem*, 2013. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo definir e compreender o processo de aprendizagem baseado na reflexão sobre a ação, assim como conhecer e aprofundar os conhecimentos sobre as pesquisas da área da formação docente. Seu principal objetivo é o de analisar o processo vivenciado durante a edição de filmes para o projeto PIBID/UNIRIO (Música) a fim de detectar se aquela experiência pode ser considerada um aprendizado baseado no processo de reflexão sobre a ação. Inicialmente busca-se dissertar sobre o que é o processo reflexivo, a luz de autores como Schön e Zeichner. Em seguida, aborda-se a importância da junção entre a pesquisa e a prática na vida profissional. Descreve-se, então, a experiência vivenciada no estágio através da edição de vídeos de atividades pedagógicas, trazendo nas considerações finais a importância do processo reflexivo para vida profissional, em qualquer área do conhecimento, e inclusive na ação em sala de aula, mais especificamente nas salas de aula de música.

Palavras chave: PIBID, processos reflexivos, formação docente, vídeos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1.1 Justificativa	6
1.2 Problema de Pesquisa	8
1.3 Objetivos.....	9
1.3.1 Objetivo principal	9
1.3.2 Objetivos secundários	9
1.4 Procedimentos Metodológicos.....	9
CAPÍTULO 1 - OS PROCEDIMENTOS DE REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	10
1.1 Donald A. Schön.....	11
1.2 Kenneth M. Zeichner.....	15
1.3 Michel Carbonneau e Jean Claude Héту	19
1.4 Viviane Beineke.....	22
1.5 Teresa da Assunção Novo Mateiro	26
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DO PROCESSO VIVENCIADO DURANTE A EDIÇÃO DE FILMES PARA O PROJETO PIBID DA ÁREA DE MÚSICA	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no curso universitário de licenciatura em música, o aluno opta pela formação da carreira de professor na área artística em questão. A preparação para a vida no magistério envolve a descoberta e percepção das metodologias de ensino ligadas à área do conhecimento e de como conduzir a troca do conhecimento em sala de aula de acordo com as necessidades do público alvo em questão.

Dentro da universidade há a formação teórica e a formação prática. Esta segunda área da formação docente citada anteriormente é vivenciada pelos discentes, principalmente, no estágio curricular.

Posso afirmar que tenho percebido minha transformação paulatina de estudante em professora. Sei que o processo de formação docente não termina com a conclusão do curso, ao contrário, há autores que afirmam que o fim do curso é apenas o começo (ZEICHNER, 2000; PAQUAY *et al*, 2001; PENNA, 2007). Entretanto, acredito que refletir sobre o processo de formação pode contribuir para uma maior apropriação do mesmo, além de ser um estímulo para me aprofundar na temática da formação docente.

Muito se fala sobre processos reflexivos, mas para o estudante é difícil saber se o que ele vivencia na universidade em sua formação pode ser enquadrado nessa categoria. Por isso, procurei, neste trabalho – baseada nos autores da área do ensino de música (BEINEKE, 2001; MATEIRO, 2006) e do ensino em geral (PAQUAY *et al*, 2001; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2000) – compreender os mecanismos necessários para a aquisição dos conhecimentos que a prática docente exige, focando no que ficou cunhado como “prática reflexiva”.

1.1 Justificativa

Embora a maior parte dos textos sobre os processos de aprendizado baseados na reflexão tenha sido elaborada na década de 1990, acredito que eles ainda ajudam na

compreensão do percurso que um professor iniciante percorre em sua trajetória de profissionalização. Também tenho conhecimento que tais referenciais, embora muito usados no início dos anos 2000 no Brasil, não são mais tratados nos artigos acadêmicos da atualidade, visto que há críticas a respeito do uso disseminado das terminologias (ZEICHNER, 2008; CARBONNEAU; HÉTU, 2001), o que colaborou para um enfraquecimento das ideias propostas, bem como para um uso indevido dos mesmos. Sendo assim, creio que minha tentativa de apropriação da terminologia original é frutífera, representando, também, um aprendizado pessoal, porém necessário em minha profissão.

Existem muitos artigos que tratam da importância da reflexão como processo central na formação do professor (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2008; BEINEKE, 2001; MATEIRO, 2006). Entretanto, como aluna cursando uma licenciatura, além da dificuldade inicial de entender o conceito, tive dúvidas se estaria vivenciando um processo que eu pudesse afirmar estar dentro dos critérios defendidos pelos autores que tratam do tema. Logo, empreendi uma pesquisa exploratória não apenas para compreender o que pode ser considerado um processo de formação envolvendo a reflexão, como também para ter referenciais que me ajudassem a analisar a experiência vivenciada ao longo do curso universitário, no estágio e no projeto PIBID¹ do qual participei, atestando se posso considerar esse processo de formação dentro de tal categoria.

Estudando o assunto, vi que essa preocupação não é apenas minha, mas até dos autores que são usados como referencial teórico na área. Em um livro cujo enfoque está na formação dos professores, pude constatar que na introdução questionamentos semelhantes eram apresentados: “O que um professor profissional deve ser capaz de fazer?” (PAQUAY *et al*, 2001, p. 12). Os autores também formulam questões que parecem ter sido retiradas de minha mente: “É suficiente refletir sobre sua própria ação e seus efeitos?” (PAQUAY *et al*, 2001, p.15) ou ainda “Que tipo de atividades de formação são suscetíveis de favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos dos profissionais utilizáveis?”. (PAQUAY *et al*, 2001, p.15). Isso confirma a pertinência do problema, pois, se profissionais considerados referência na área se propuseram a publicar um livro com esta temática, significa que o assunto não se esgota tão facilmente. Talvez não se tenha respostas fechadas ou definidas, mas o que importa é a busca e a pesquisa para ampliar o conhecimento sobre o tema.

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Para maiores detalhes sobre o programa, ver <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>

Os excessos também são criticados: “não se deveria esquecer que o excesso de reflexão paralisa a ação” (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 143), por vezes até alertando para as armadilhas que a prática reflexiva pouco consciente pode acabar proporcionando:

O paradigma da prática reflexiva conheceu, nesta última década, tamanho prestígio na pesquisa em educação e proporcionou tantas práticas diversas, muitas vezes contraditórias entre elas, que dá lugar a formas edulcoradas de referências para julgar a qualidade de uma prática, ou melhor, de uma formação recebida ou dada. (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, 79).

Embora existam críticas como as apontadas, não creio que elas invalidem a pesquisa, considerando-as inclusive pertinentes para alertar os profissionais de que não há temas fechados, nem verdades absolutas e sim uma busca por diálogos a fim de encontrar melhores caminhos para a construção do conhecimento na área.

O quadro teórico desta monografia está embasado nos conceitos estruturados pelos profissionais acima citados e em pesquisas que seguem a mesma linha de pensamento, porém mais direcionadas para o ensino de música.

1.2 Problema de Pesquisa

Embora os autores usados como referência tenham formulado as mesmas questões que me impulsionaram a pesquisar este tema, eles são profissionais formadores, enquanto eu sou uma professora em formação. Enquanto os teóricos mencionados tentam decifrar metodologias ou atitudes que induzam a uma forma mais complexa de formar professores baseada na reflexão, eu estou posicionada como alguém que sentiu que tais processos ocorreram, embora eu não saiba especificar se podem ser considerados reflexivos tais como apontado na literatura.

A percepção de ter sentido uma modificação em minha formação ocorreu a partir da edição de vídeos nos quais foram filmadas as aulas de uma professora experiente². Coube a mim a tarefa de escolher os momentos a serem cortados. Depois de terminado todo o processo, percebi que ele proporcionara uma transformação dos olhares que tinha para as condutas de sala de aula.

² Um maior aprofundamento sobre este procedimento será feito no capítulo 2.

1.3 Objetivos

A questão que me move a pesquisar o assunto é saber se posso considerar essa transformação como um processo de reflexão, uma vez que as reflexões foram feitas em função da prática de outra professora. Sendo assim, desdubro os objetivos da seguinte maneira:

1.3.1 Objetivo principal

Analisar o processo vivenciado durante a edição de filmes para o projeto PIBID/UNIRIO (Música) a fim de detectar se a experiência vivenciada pode ser considerada um aprendizado baseado no processo de reflexão sobre a ação.

1.3.2 Objetivos secundários

- Definir e compreender o processo de aprendizagem baseado na reflexão sobre a ação;
- Conhecer e aprofundar os conhecimentos sobre as pesquisas da área da formação docente;

1.4 Procedimentos Metodológicos

- Levantamento bibliográfico sobre as pesquisas de formação docente, enfocando os processos reflexivos;
- Análise de experiência vivenciada na edição de filmes para o projeto PIBID da área de música para observar se as reflexões espontâneas que ocorreram durante os trabalhos se enquadram no que os autores denominam de “processos reflexivos”.

CAPÍTULO 1 - OS PROCEDIMENTOS DE REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Na busca pela compreensão sobre o que seria o processo reflexivo na formação do professor, pude me deparar com um autor de renome (SCHÖN, 2000), que por volta dos anos 80 do século 20 trouxe à tona a questão da reflexão como característica importante da qualidade do profissional.

No meio educacional, pude perceber em minhas pesquisas e minha experiência universitária uma fala comum, tanto dos jovens aspirantes a profissionais, quanto nos professores profissionais da área, que diz respeito à separação existente entre teoria e prática, fator esse já bastante comentado por autores da área em suas pesquisas. (BEINEKE, 2001; SCHÖN, 2000).

Schön (2000) designa um pequeno tópico de discussão, o qual nomeia “a crise de confiança na educação profissional” (SCHÖN, 2000, p.15) para desenvolver este tema citado acima sobre a dicotomia entre teoria e prática e nesse momento o autor aponta os poucos estudos sobre a prática.

[...] encontrar as raízes da distância existente entre faculdade e local de trabalho, entre pesquisa e prática, em uma concepção errônea de competência profissional e sua relação com a pesquisa acadêmica e científica. De acordo com tal visão, se existe crise de confiança nas profissões e suas escolas, ela está enraizada na epistemologia da prática dominante. (SCHÖN, 2000, p. 21).

Ao observar o desenrolar histórico da relação teoria e prática e seus desencontros, de fato nota-se uma separação entre elas e a constante discussão por parte de pesquisadores e estudantes com tentativa de obter maior diálogo.

Por parte dos estudantes, existe a fala de que as teorias aprendidas no processo de formação não são diretamente aplicáveis à realidade de sala de aula. Tal ponto de vista é corroborado na fala de profissionais que já atuam na educação:

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!(Fala da professora Marília *apud* BEINEKE, 2001, p.88).

Essa questão realmente é uma preocupação em profissionais que formam os futuros professores:

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 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. (BEINEKE, 2001, p.88).

Ainda, citando sua experiência pessoal, Beineke percebe que

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 frequentes os questionamentos a respeito da validade dos conhecimentos teóricos. (BEINEKE, 2001, p.88).

A fim de sanar esse distanciamento entre teoria e prática, vários teóricos da área vêm reforçar a necessidade de um ensino prático reflexivo (BEINEKE, 2001; MATEIRO, 2003; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2008) que auxiliaria e tentaria capacitar os estudantes, futuros profissionais, a lidar com o que Schön (2000) se refere como “zonas indeterminadas”³(SCHÖN, 2000, p.17) da vida profissional.

Na próxima seção aprofundo as ideias deste autor.

1.1 Donald A. Schön

Citado em vários trabalhos (ZEICHNER, 2000; BEINEKE 2001, MATEIRO, 2003; PAQUAY *et al*, 2001;) no meio acadêmico, Donald A. Schön é um forte referencial na discussão sobre processos reflexivos. Sua obra mais citada *Educando o profissional reflexivo* data de 1987, sendo que a tradução brasileira ocorreu em 2000. A partir dessa data, as pesquisas brasileiras passaram a utilizar mais esse autor. Assumindo a importância de Schön e

³ O autor não se utiliza apenas desse termo, “zonas indeterminadas”, recorrendo a sinônimos para se referir a ele.

de sua obra para a área, essa pesquisa teve como uma das bases para discussão as ideias expostas por ele em suas publicações.

Schön discute a prática reflexiva apontando que na vida prática profissional existem dois aspectos de grande importância, os quais o atuante da área precisa, o quanto antes, perceber. Esses aspectos dizem respeito às problemáticas que irão ser encontradas na profissão e podem ser compreendidos como possíveis de serem administrados com as técnicas e teorias aprendidas no processo de formação, mas também podem ser aspectos descritos como nebulosos, incertos de definição e classificação para aplicação de uma determinada técnica ou teoria, nos quais as soluções não são vistas de forma rápida, direta, ou imediata.

Esse último aspecto, nebuloso ou até mesmo caótico, vai requisitar do profissional uma maior articulação e atitude mental, maiores conexões e reflexões a fim de buscar a solução para questão levantada e não resolvida.

O primeiro aspecto citado pode ser resolvido com base na racionalidade técnica, que é um conceito que classifica um tipo de profissional e o descreve.

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. (SCHÖN, 2000, pag.15).

Porém a realidade da prática profissional tem apresentado cada vez mais um cenário diferente deste que poderia ser resolvido com base na racionalidade técnica

[...] podemos ver com uma clareza cada vez maior nos últimos vinte e poucos anos, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas. (SCHÖN, 2000, pág. 16).

A partir da percepção deste cenário do mundo profissional e acadêmico Schön (2000) propõe uma teoria sobre a educação reflexiva, onde busca colaborar para que os estudantes possam aprender com sua prática

[...] uma visão geral do que chamarei de ‘ensino prático reflexivo’ – um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. (SCHÖN, 2000, p.25).

Nesta monografia, então, são utilizados os termos “conhecer-na-ação”, “reflexão-na-ação”, “talento artístico profissional”, reflexão sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), detalhados a seguir.

Sendo um dos importantes autores a discutir o processo reflexivo, Schön teorizou e classificou alguns pontos. Admitindo haver práticas já absorvidas e compreendidas pelo ser humano na utilização do conhecimento subentendido, o autor nomeia essas práticas de “conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000, p.31). Esse conceito se refere à forma de conhecimento que revelamos através de nossa prática e não através de teorização, explicação acadêmica verbal ou escrita sobre o assunto:

Usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está *na* ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita. (SCHÖN, 2000, p.31, grifos do autor).

Segundo Schön (2000, p. 31), “[...] o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os ‘fatos’, os ‘procedimentos’ e as ‘teorias’ são estáticos”. Este “conhecer-na-ação” ao qual o autor se refere, em geral, é algo que lidamos sem precisar pensar muito a respeito. Sabemos qual resultado obteremos quando executamos determinadas ações.

Beineke baseando-se nos conceitos desse autor esclarece ainda:

O conhecimento-na-ação 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. (BEINEKE, 2001, p. 90).

Porém, há situações nas quais ocorrem surpresas, algo de inesperado e somos levados a reagir sobre o fato ocorrido ou ignorá-lo. De acordo com Schön, esse fato ocorrido, quando encarado como um problema a ser resolvido, nos leva a refletir e interferir sobre esta nova situação que se passou durante a execução da ação.

Todo este processo, o qual envolve a percepção do fator surpresa e tomada de decisão para resolver o problema, é dito pelo autor como um processo de reflexão, processo esse que poderá ocorrer de duas formas.

De acordo com o autor, uma dessas possibilidades de reflexão é quando tomamos por decisão a escolha de refletir sobre este fator surpresa, que ocorre no momento o qual ainda estamos vivenciando-o, assim sendo com a possibilidade de interferência na ação.

[...] podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este que refletimos-*na*-ação. (SCHÖN, 2000, p. 32, grifos do autor).

Esta experimentação imediata, ou seja, o ato de reflexão-na-ação conjugado a novas atitudes resultadas dele podem servir para solucionar os problemas ou não, e ainda podem desencadear um processo de reflexão mais profundo e posterior, dependendo dos resultados obtidos. A esta nova situação que desencadeia essa reflexão posterior, o autor nomeia de reflexão sobre a reflexão-na-ação.

[...] nossa reflexão sobre nossa reflexão-na-ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura. As reflexões de um zagueiro na segunda-feira de manhã podem estar cheias de significação se a pessoa que reflete é o zagueiro que jogará no próximo sábado – e jogará diferentemente por causa de seu jogo de segunda. (SCHÖN, 2000, p. 36).

Em suas discussões Schön nomeia, então, de talento artístico⁴ a competência para se lidar com essas ditas zonas indeterminadas da prática e propõe que os profissionais em processo de formação se debruçam sobre o tema para se tornarem profissionais reflexivos.

Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica. (SCHÖN, 2000, p. 22).

Essas situações exemplificadas por Schön quase que descrevem as vivências de sala de aula dos professores. Porém suas teorizações dissertam sobre um âmbito mais genérico da formação de profissionais e não apenas da formação de educadores. Entretanto, ele também tece críticas à atuação das universidades na formação dos profissionais com relação a dicotomia entre teoria e prática

⁴ A autora Viviane Beineke também se refere ao termo talento artístico, mas de uma outra forma já que ela usa uma fonte diferente das obras de Schön. Para mais esclarecimentos ver BEINEKE, 2001, p.90.

O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar. E a versão das escolas do dilema está enraizada, como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada – um modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para pesquisa e para prática. (SCHÖN, 2000, p. 19).

O autor ainda afirma:

Nos últimos anos, tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas profissionais com conhecimento útil, têm cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil. (SCHÖN, 2000, p. 20).

Mesmo com todas essas críticas, Schön nem por isso deixou de ser ponto de partida para muitas pesquisas na área de educação, já que o processo reflexivo foi tomado como uma das questões essenciais da formação dos professores, como se pode perceber, por exemplo, nas perspectivas de Beineke:

[...] através do diálogo reflexivo com as práticas educacionais que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares. (BEINEKE, 2001, p.95).

1.2 Kenneth M. Zeichner

A escolha deste autor deve-se ao fato dele ser um formador de educadores, com longa experiência na área e também por ser um autor que se dedica ao tema da reflexão como parte da formação docente há mais de 30 anos.

Dentre os trabalhos da vasta obra de Zeichner, nessa monografia me debrucei nas ideias de um texto um pouco mais recente, levando em consideração os longos anos de trabalho do autor. Esse texto foi desenvolvido para palestra proferida durante o XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Porto Alegre em 2008, transformado em texto para o periódico *Educação e Sociedade* (ZEICHNER, 2008), onde o autor discute a ideia da prática reflexiva na formação docente e questiona suas colaborações para a área. (Zeichner, 2008).

Conforme já mencionado na introdução deste estudo, uma das inquietações que me levaram escolher este tema, diz respeito à validade dos processos por mim vivenciados durante a execução de editoração de filmagens feitas das aulas de uma professora de música.

Zeichner (2008) analisa o panorama da prática reflexiva no âmbito específico da docência e enriquece a área com suas contribuições, podendo ser correlacionado com o trabalho escrito em questão.

O autor relata que sua busca pela valorização da formação reflexiva dos docentes foi iniciada quando ele lecionava em uma universidade e percebeu que seus próprios alunos, por mais dedicados que fossem, pouco pareciam pensar sobre sua própria prática:

Um dos resultados de nossas pesquisas foi que muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com *passar o conteúdo* de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática. (ZEICHNER, 2008, p. 537 grifos do autor).

O olhar dos estudantes universitários, futuros docentes, estava mais concentrado em transmitir o conteúdo e menos no *porquê* de transmiti-lo.

Zeichner (2008) afirma que a inserção da prática reflexiva na vida acadêmica, mais claramente, na formação deste futuro professor, é feita com o intuito de torná-lo mais participativo na discussão do currículo. Isso também deve ocorrer na forma de abordar os conteúdos, bem como uma preocupação com as necessidades específicas dos estudantes. Este olhar buscava alterar a posição passiva na qual, historicamente, os docentes se encontravam ao executar um ensino tecnicista. Neste tipo de ensino a função do professor era meramente técnica, de reproduzidor de aspectos comportamentais que conduzissem os estudantes para os processos avaliativos aos quais eles seriam submetidos.

Para o autor, a reflexão tem, em seu primeiro momento, dois grandes significados: 1) fazer com que os professores sejam participativos nas tomadas de decisões sobre seu trabalho, envolvendo-se, então, com a elaboração dos currículos, assim como dito acima; e 2) mostrar que a prática em sala de aula também produz conhecimento e não só a universidade e os meios acadêmicos.

Essa nova maneira de olhar a prática do professor aponta que não só as universidades podem ser produtoras de novas teorias e novos fundamentos que colaborem para a formação docente, mas que dos professores atuantes em sala de aula e de suas experiências na vida prática podem vir teorias que contribuam para esse processo de formação. Baseando-se nas propostas de Cochran-Smith & Lytle, Zeichner assume que:

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A 'reflexão' também significa que a produção de conhecimentos novos sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino. (ZEICHNER, 2008, p 539, grifos do autor).

Zeichner em seu artigo demonstra a percepção de que a prática reflexiva pode complementar a formação docente de tal forma que o aluno, futuro professor, possa não apenas formar-se inicialmente para sua prática, mas possa desenvolver a habilidade de ir amadurecendo sua formação e desenvolvendo-a ao longo de sua carreira, a partir de suas próprias experiências.

Esta visão de que o aluno pode e deve ser capaz de aprender com sua própria prática vem reforçar uma ideia que deveria ser clara tanto para os estudantes, quanto para os profissionais formadores e para sociedade de que a universidade não é a formadora absoluta e não consegue ser responsável pela formação plena e completa dos professores, ou de qualquer profissional, o que também não é o objetivo da formação universitária, já que há uma gama quase que inesgotável de temas e conteúdos a se aprender.

Pois afinal, a licenciatura é apenas a formação inicial, sendo que a docência exige uma contínua renovação – o que implica o comprometimento e autonomia do licenciando em conduzir sua formação em processos de aprendizagem contínua, atendendo as necessidades de sua própria prática profissional. (QUEIROZ; MARINHO, *apud* PENNA, 2007, p.55).

Essa mesma temática abordada por Penna também pode ser observada nas pesquisas de Zeichner

A reflexão como um *slogan* de reforma educacional também significa que, independentemente do que fazemos em nossos programas de formação de professores, e do quão bem o fazemos, nós podemos apenas, e quando muito, preparar professores para se iniciarem na profissão. Quando adotamos o conceito de ensino reflexivo, existe em geral um compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes. (Feiman-Nemser *apud* ZEICHNER, 2008, p. 539).

Essa escolha por inserir nos programas de formação o ensino voltado para prática reflexiva mostraria, então, um comprometimento em dar ferramentas para que os estudantes possam evoluir ao longo de sua carreira docente. Esta ideia é bastante interessante visto que,

de fato, nenhuma formação universitária consegue abordar todas as temáticas, situações e conteúdos que poderão envolver a vida profissional prática. Dessa forma é de grande importância despertar a possibilidade de um aprendizado autônomo e a abordagem do ensino prático reflexivo demonstra ser uma das características de fortalecimento dessa autonomia do futuro professor.

Mesmo com essa visão de caráter positivo com relação ao ensino da prática reflexiva nos programas de formação de professores, Zeichner adentra em um terreno no qual observa algumas distorções na compreensão dessa prática e na sua aplicação, questionando assim a eficácia de seu uso nos currículos dos cursos universitários.

O autor aponta alguns aspectos que considera um equívoco sobre a ideia de reflexão quando usada pelo professor como melhor maneira de elevar os resultados dos estudantes

Primeiro, um dos usos mais comuns do conceito de 'reflexão' significou uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. (ZEICHNER, 2008, p.541).

Ao que tudo indica, Zeichner pontua um problema relacionado à teoria e à prática e o pouco diálogo entre elas, por parte de alguns aplicadores da teoria da reflexão. Também coloca a limitação da função do professor de apenas escolher os meios para atingir objetivos colocados por terceiros, praticado por outros formadores de professores.

Outro ponto seria a reflexão individualista, sem um diálogo com outros profissionais da área e sem uma visão do contexto nos quais se exerce trabalho docente, visto pelo autor como não sendo um autêntico processo de reflexão.

Esse aspecto bem específico da fala do autor, sobre a reflexão individualista, tem relação direta com os questionamentos que me fiz ao perceber as mudanças ocorridas ao longo do processo de edição dos vídeos. Questionei-me a respeito de como eu poderia identificar os processos por mim vivenciados, sendo que esses processos inicialmente aconteceram de maneira individualizada, que o autor aponta como não sendo um autêntico processo de reflexão. Mas ao longo do processo esse cenário se transformou e pude dividir minhas experiências com minhas supervisoras no projeto PIBID. Explicarei mais detalhadamente no capítulo seguinte onde narrarei a experiência das edições.

Outro ponto na visão de Zeichner (2008) que é preciso perceber é que a reflexão trata-se de um aspecto político, que pode contribuir ou atrapalhar a construção social do país e, para o autor, essas questões devem colaborar para a construção de uma realidade social mais

justa para todos. Para ele, “[...] precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos (ZEICHNER, 2008, p.546)”.

Essa visão politizada e ainda as críticas feitas ao ensino reflexivo e a atenção que se deve ter ao conduzi-lo e praticá-lo são pontos os quais diferenciam Zeichner (2008) das ideias de Schön (2000), já que esse último pouco deixa transparecer em suas pesquisas seu envolvimento com as questões políticas relacionadas com a prática reflexiva. Porém, a meu ver, essa prática está natural e indissociavelmente envolvida com a política.

1.3 Michel Carbonneau e Jean Claude Héту

Durante meu processo de pesquisa nas bibliografias da área me deparei com o texto de Carbonneau e Héту (2001), trabalho esse que unia a videoformação com o processo reflexivo. Os autores em questão buscavam analisar o ato pedagógico para obter o saber derivado da experiência.

Nas ideias descritas por Carbonneau e Héту (2001) percebe-se a nítida preocupação em relacionar teoria e prática já que afirmam que o professor, o profissional no momento de usar a ação não recorre só a saberes práticos acumulados, mas também a um acúmulo múltiplo de saberes acadêmicos, experiências culturais e valores. Essa preocupação é oriunda da consciência de que o profissional só se forma na articulação dessas duas áreas.

Através de um registro das aulas de uma professora experiente os autores buscam inicialmente compreender melhor que saberes práticos que são necessários para a obtenção do saber da experiência de um professor.

Juntamente aos momentos de gravações dos vídeos os autores optam por criar um curso com um banco de atividades que pudesse estimular reflexões sobre os saberes práticos e a formação do profissional docente.

O curso transcorreu ao longo de dois anos, tendo como público estudantes em formação para carreira de professor da educação infantil e escola fundamental visando compreender a gestão de classe.

Ao longo do curso, as exibições dos vídeos eram seguidas ou precedidas de discussões teóricas a fim da troca e do enriquecimento das aulas. Os alunos também eram estimulados a

se colocar na posição hipotética de professor e então se questionar sobre que tipo de intervenções fariam em determinados momentos das atividades.

Os professores autores perceberam que havia uma falha no curso que acabava por mostrar através da imagem apenas uma realidade parcial da vida profissional e de sua experiência. Mesmo conscientes dessa contradição existente no curso houve um êxito na formação do público de estudantes que participaram, já que derivado da observação de muitos vídeos, esses estudantes puderam iniciar o processo de construção de identidade profissional, o que pode ser verificado na fala dos autores

Em um balanço no fim do curso, os estudantes testemunharam um importante questionamento interior sobre seu agir profissional no futuro, sinal de que a conduta proposta pelo curso foi a oportunidade de um contato com a realidade profissional, ainda que simbolizada. (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p.70).

Em um segundo momento do curso, teve início a participação da professora experiente, que havia tido suas aulas filmadas. A partir desse instante foram acrescentados ao curso seus comentários sobre suas condutas em sala de aula como forma de enriquecer o processo de aprendizagem dos estudantes. Com essa modificação pode dar-se início a outra fase do processo, onde os alunos opinavam sobre as condutas da professora e ela as comentava, justificando-as.

A partir desses diálogos percebe-se então a limitação do olhar do aprendiz de professor. Também é possível, a partir desse segundo momento, perceber que os professores, com o tempo de trabalho, com a experiência e adicionada a esse fator suas vivências pessoais, culturais e memórias de quando aluno, vão adquirindo um equilíbrio entre saber e fazer. É a compreensão de que com a experiência o professor constitui uma *reserva de intervenções*. (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p. 72).

Na continuação da comparação da percepção e ação do professor experiente com a compreensão dos aprendizes, nota-se a necessidade de um equilíbrio entre a articulação da teoria e da prática, da reflexão na busca sobre o que fazer e como fazer. É necessário também o equilíbrio entre a melhor forma de intervenção, onde nota-se uma típica visão fragmentada dos fatos, comum aos aprendizes a professores, e se nota também a economia pedagógica, mais comum aos professores experientes.

Baseado nas tomadas de consciências dos autores ao longo das experiências que narram, eles percebem que para uma melhor formação é necessário ampliar o campo de

intervenção dos aprendizes e vão, então, descrevendo em seus textos algumas das formas das quais acreditam ser possíveis de fazê-lo.

Uma das possíveis formas de fazê-lo poderia ser através dos vídeos. Como cada uma das situações vivenciadas pelos professores é única e não existem respostas, métodos e modelos prontos outro fator bastante indicado seria expor os professores ao maior número de métodos e situações possíveis para que eles possam recorrer a eles para formação de suas identidades profissionais.

Ao final da pesquisa, após articularem teorias e conceitos os autores concluem que a formação prática tem por objetivo fazer com que os alunos, futuros professores, possam construir sua identidade profissional com propriedade na articulação entre os saberes teóricos e práticos proporcionados de maneira equilibrada, inter-relacionada e não apenas de forma sequencial, sem diálogo, como comumente é oferecida a eles no processo de formação acadêmica.

Tais práticas resultariam em um profissional mais autônomo, que pode aprender com suas próprias experiências e transformar seu presente de maneira consciente.

Assim como a experiência de Carbonneau e Héту (2001), o banco de situações pedagógicas do projeto PIBID, inicialmente um projeto de extensão, proporcionou para mim um processo de reflexão sobre a formação profissional do professor.

A partir das leituras sobre a narrativa da experiência de Carbonneau e Héту (2001) com seus estudantes pude perceber muitas semelhanças com as situações vividas por mim e me apropriar verdadeiramente do que ocorrera comigo.

Percebi que por mais que tivesse iniciado o processo de construção de minha identidade como professora, através da observação e edição dos vídeos, de forma solitária e individual inicialmente⁵, o momento no qual a professora filmada foi inserida no contexto caracterizou um marco de grande importância em uma visão mais generalizada e contextualizada da sala de aula.

Minha visão de estudante em formação vivenciava os fatos inicialmente de maneira mais isolada e a partir desse momento essa visão que foi se modificando. A partir das observações feitas pela professora filmada pude despertar para questões ainda não observadas ou talvez não percebidas em sua totalidade de olhares e possibilidades de reflexão. Dessa forma eu estava sendo cada vez mais inserida em meu meio profissional e refletindo sobre ele.

⁵ Utilizo-me da expressão “inicialmente”, porque a seleção e edição de vídeos foram feitas por mim sozinha, porém depois pude compartilhar muitas de minhas ideias com minhas supervisoras no projeto PIBID, as professoras Sílvia e Glória, nos momentos de nossas reuniões.

1.4 Viviane Beineke

Na busca por autores no cenário da educação musical que discutissem a prática reflexiva e sua relação com a formação docente, me deparei com o trabalho de Viviane Beineke (2001). A autora, após vivenciar durante sua graduação a dificuldade de articulação entre teoria e prática e pesquisar, durante seu mestrado, sobre os conhecimentos práticos usados por professores de música na escola regular escreveu um artigo com o intuito de discutir uma temática pontual de sua dissertação a partir de algumas ideias, que fizeram parte da construção do conhecimento prático de três professoras de música de escolas regulares.

Essa discussão é feita a partir da observação e gravação de vídeos das aulas ministradas por essas professoras seguidas de entrevistas conduzidas com o intuito de relembrar as condutas de sala de aula, bem como o que as guiaram para determinadas ações. Essas entrevistas foram realizadas enquanto as professoras assistiam a suas aulas (gravadas pela pesquisadora).

Esse trabalho de Beineke (2000) me chamou bastante atenção por ter aspectos semelhantes às experiências que vivenciei com as edições de vídeos e as quais busco relacionar com as mudanças ocorridas, os questionamentos levantados e as teorias sobre a formação docente.

Baseada nas ideias de Schön, Beineke também percebe que a teoria é vista como algo produzido por pesquisadores que estão distantes da realidade profissional prática. Nos estudos de caso feitos pela autora considera-se o professor da escola regular um prático, existindo assim uma distinção entre os teóricos e os práticos, os que “pensam” e os que “fazem” (BEINEKE, 2001), respectivamente.

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 ideia 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 [...]. (BEINEKE, 2001, p. 89).

A autora, então, expõe que acredita serem necessárias outras visões para compreender melhor esta relação teoria e prática. Utilizando-se das teorias de Schön sobre a epistemologia da prática profissional, Beineke aponta que o professor quando reflete sobre sua prática, o fazendo de forma crítica, e desenvolve ações para melhor conduzi-las, a partir de sua bagagem teórica e prática, mesmo que de forma inconsciente, está relacionando as duas áreas, teoria e prática.

Entrando nos estudos de casos, a autora expõe como os processos de formação das professoras de música de escola regular, que fizeram parte de sua pesquisa, ocorreram. Em seguida, tenta compreender como acontecem esses processos de formação, identificando, que, as professoras, quando no início de suas carreiras docentes, tiveram apoio de colegas de profissão mais experientes que elas para orientá-las, já que elas pouco dominavam suas funções.

Utilizando-se novamente da abordagem de Schön, Beineke (2001, p.91) demonstra que essa comunicação entre a “comunidade de profissionais” da mesma área é importante e faz parte do processo de pertencimento a essa classe. “Em cada uma dessas formas de ‘iniciação na profissão’, as professoras ‘aprenderam fazendo’ e, simultaneamente, apoiaram-se nos conhecimentos de colegas de profissão.” (BEINEKE, 2001, p. 91).

Além disso, a autora pode verificar em vários momentos o processo de reflexão permeando o amadurecimento profissional das professoras, processos identificados sob o olhar teórico de Schön como processos de reflexão-na-ação, como, por exemplo, a experiência de uma das professoras, que avalia sua própria trajetória e observa que a partir da prática reflexiva construiu uma maior segurança de alterar seu planejamento em função das necessidades momentâneas vividas.

Avaliando sua trajetória, uma das professoras filmadas por Beineke em sua pesquisa, percebe que, após certo tempo se deparando com situações únicas e incertas, sente maior segurança, por exemplo, para alterar o planejamento no decorrer da aula realizando, assim, atividades que não haviam sido previstas, de acordo com as demandas de seus alunos naquele momento. Ou seja, o processo de reflexão-na-ação acontece com apropriação na vida da professora e ela pode trabalhar em função de seu público e do que melhor irá suprir suas necessidades naquele momento.

Como consequência desses processos de reflexão-na-ação, ocorrem também processos de reflexão-sobre-a-ação, no qual a professora “[...] vai planejando as aulas a partir da reflexão sobre suas práticas anteriores. Nesse caso, ela desencadeia um processo de reflexão-

sobre-a-ação, revendo práticas anteriores e potencializando-as em um novo contexto. (BEINEKE, 2001, p.92)”.

Apoiando-se nas ideias de José Gimeno Sacristán, Maria do Loretto Paiva Couceiro, Beikene afirma que o amadurecimento profissional, por mais que permeie a troca com profissionais da área, ocorre de maneira pessoal e única, já que parte desse processo passa também pelas experiências pessoais vivenciadas por cada um.

A partir das questões levantadas por Beineke, pode-se perceber a necessidade da mudança de visão sobre o olhar que se dá às funções da teoria e da prática, com uma nova visão da prática profissional, que não pensa somente em teorias para serem aplicadas na prática, mas sim um diálogo entre elas, onde práticas podem ser teorizadas e teorias podem ser aplicadas.

[...] 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. (BEINEKE, 2001, p.90).

Beineke pontua aspectos interessantes da teoria de Schön que são aparentemente óbvios, mas não devem ser menosprezados, como, por exemplo, o fato de que ao vivenciar situações únicas os profissionais vão adquirindo repertório de reflexões, questionamentos e respostas para os mesmos. Esse repertório vai sendo internalizado, colaborando para o desenvolvimento do dito ‘talento artístico’ (SCHÖN, 2000, p. 22).

[...] 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. (BEINEKE, 2001, p.93).

Refletindo a partir da visão colocada por Beineke, observo que o contato com inúmeros⁶ vídeos de aulas de música de uma professora experiente, somados ao processo de seleção e edição, que exigiram reflexão para fazê-lo, deram um maior corpo ao processo de incorporação dos meus repertórios para a utilização em sala de aula, o qual já é normalmente iniciado na vida dos estudantes universitários através do estágio curricular supervisionado.

A abordagem mostrada pelos autores Schön e Beineke pode ser relacionada com a experiência pela qual passei, mostrando que ela poderia ser considerada inválida ou menos

⁶ Foram contabilizados mais de 200 vídeos brutos.

válida por não ser eu a professora atuante nas aulas em questão. Porém acredito que, mesmo não tendo vivenciado, naqueles vídeos em questão, a atuação em sala de aula, tive que me posicionar como professora para fazer as seleções das imagens e dessa forma vivi indiretamente essa posição e passei por uma nova pequena vertente da prática reflexiva, assim como a descrita por Carbonneau e Héту (2001) na experiência vivenciada por seus alunos, citada acima.

Somado ao já exposto, Beineke ainda reforça que a teoria quando aplicada no processo de reflexão sobre a prática colabora para superar o “senso comum” (BEINEKE, 2001, p.93) e a teoria e prática têm papéis importantes, mas que é na prática, com olhar reflexivo sobre ela, que a teoria ganha maior sentido, vindo colaborar para o amadurecimento do professor.

Desta forma, é de grande importância que os programas de formação de professores procurem proporcionar a seus alunos vivências práticas a fim de conduzir o futuro docente ao hábito da reflexão sobre suas condutas, para que ele possa amadurecer ao longo de sua trajetória profissional, porém sem diminuir a importância dos conhecimentos teóricos. Assim serão formados profissionais mais comprometidos “[...] a ideia 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 (BEINEKE, 2001, p.95)”.

Essa última descrição da autora reitera mais uma vez o que foi dito, no sentido de que a experiência vivenciada no projeto PIBID me fez perceber que o comprometimento profissional vai para além do processo de formação. Esse comprometimento deve se dar diariamente com a observação crítica das condutas escolhidas, a fim de estar constantemente renovando e aprimorando para não ser apenas um repetidor, um transmissor de livro didático.

1.5 Teresa da Assunção Novo Mateiro

Teresa da Assunção Novo Mateiro é uma educadora musical que também se debruça sobre o tema da reflexão. Em seu artigo *o comprometimento reflexivo na formação docente* (2003), através de análises textuais, a autora reflete sobre a formação de professores, em específico, os professores da disciplina música, focalizando três aspectos: espaços de formação dos futuros docentes; os espaços de atuação dos professores; os conhecimentos necessários para tornar-se um educador musical.

Nesse trabalho, mesmo entendendo que a formação do professor não está só na universidade e o que esta tem a oferecer, vou me ater às pesquisas de Teresa Mateiro sobre as universidades, já que é neste local no qual a autora se debruça para pontuar a necessidade da exploração da prática reflexiva, visando uma formação que busque a independência do licenciando.

Pontuando sobre os espaços de formação dos futuros docentes, Mateiro reforça a percepção de uma discrepância entre os professores que estudam a sala de aula e suas particularidades, e os que vivenciam a sala de aula, já observada por outros autores citados nesse trabalho (BEINEKE, 2001, SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2008).

Observando as universidades que trabalham com a ideia positivista de racionalidade técnica, a autora, nota que essa forma de condução do ensino contribui para a diferenciação do professor que está na universidade, estudando a sala de aula e os fenômenos que lá ocorrem para o professor de sala de aula, atuante, que ficam destacados como o teórico e o prático, respectivamente.

O material teórico é elaborado pelos pesquisadores, os professores universitários, enquanto que a sua aplicação se realiza através dos professores que atuam nas escolas. Produz-se, então, uma divisão de funções: de um lado, aqueles que produzem o conhecimento e, de outro, aqueles que o aplicam. Em consequência, assistimos à separação e ao distanciamento pessoal e institucional entre a investigação e a prática educativa produzida em nossas escolas. (MATEIRO, 2003, p. 34).

A partir das definições de Mateiro pude, mais uma vez, encontrar semelhanças entre as reflexões dos autores. Percebo no discurso de Mateiro idéias que vão ao encontro das de Zeichner (2008), já que ambos identificam a diferenciação que se dá entre o professor universitário e o professor da educação básica.

Outras semelhanças podem ser observadas entre as pesquisas de Mateiro e o que observei dentro da universidade, nas experiências vivenciadas por mim e também vivenciadas por meus colegas em processo de formação, visto que percebemos que os ensinamentos da academia por vezes se distanciam da realidade prática. Creio que a visão da autora foi a que mais se aproximou do que acontece na universidade. Ela percebe que os estudantes, por mais que reconheçam o valor dos conhecimentos construídos na universidade, no momento em que se aproximam da realidade prática, no estágio, ou por recordações de suas próprias vivências escolares, observam que alguns pontos, entre o que se fala na universidade e a realidade escolar, se encontram um pouco desconexos.

Por sua vez, os acadêmicos, ao valorizarem os conhecimentos desenvolvidos por seus professores na academia, questionam os saberes práticos dos mesmos. De modo geral, e em decorrência disso os estudantes em formação docente acabam depositando maior confiança no professor atuante no sistema escolar durante a realização da prática pedagógica, deixando para trás muitos conhecimentos aprendidos durante a formação acadêmica. (MATEIRO, 2003, p.34-35).

Dissertando sobre o processo reflexivo do professor, a autora ainda pontua

[...] que enfrentar dificuldades gera a reflexão, pois conduz a análise de situações presentes e passadas, ponderando a razão, a intuição e a emoção. Certamente, o processo de reflexão supõe pensar em soluções alternativas frente aos problemas que se apresentam eventualmente [...]. (MATEIRO, 2003, p.36).

Para Mateiro a prática reflexiva é uma forma de buscar, em parte, romper com a racionalidade técnica, sem ter o olhar linear do conhecimento técnico-científico.

Destacando a necessidade de um equilíbrio maior entre a teoria e prática desenvolvido em contexto universitário e a fim de proporcionar discussões e mudanças nos programas curriculares, a autora expõe:

O certo é que a ideia de proporcionar ao estudante de licenciatura um maior contato com a realidade escolar pode modificar o perfil profissional do futuro professor. O conhecimento da prática docente unido à experiência interpessoal que se estabelece durante o período de intervenção educativa pode desenvolver o compromisso com a construção do mundo escolar. (MATEIRO, 2003, p.37).

Nesse posicionamento da autora citado acima percebo, mais uma vez, que a vivência proporcionada pelo projeto PIBID pode estender o processo ocorrido no estágio curricular supervisionado, colaborando para uma maior compreensão da realidade escolar. Mas não só isso aconteceu. Através da experiência realizada dentro do projeto PIBID de edições e o

contato com as situações de dificuldades ocorridas em sala de aula, mesmo que de maneira indireta (através dos vídeos), pude passar pelo processo de conscientização da necessidade da reflexão.

Somado a isso pude reforçar em mim o compromisso com a profissão, de não ser apenas uma reprodutora sem refletir e buscar compreender e modificar a realidade de trabalho sempre que necessário.

CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DO PROCESSO VIVENCIADO DURANTE A EDIÇÃO DE FILMES PARA O PROJETO PIBID DA ÁREA DE MÚSICA

Neste capítulo, busquei descrever a experiência vivenciada na participação no projeto PIBID, com objetivo de analisá-la e desta forma tentar compreender se essa experiência se encaixava nos conceitos de prática reflexiva, estudados e explicados no capítulo anterior.

A experiência vivida como bolsista foi o que proporcionou todos esses questionamentos, conexões e observações que se relacionam com o processo de formação docente que vivencio dentro da universidade.

Como estudante de licenciatura em música da UNIRIO, fui convidada a participar, inicialmente, de um projeto de extensão ligado ao meu curso, sob a coordenação da professora Silvia Sobreira. O projeto, no qual iniciei minha participação em fevereiro de 2011, tinha o mesmo nome do projeto PIBID atual “Banco audiovisual de atividades pedagógicas” com a participação de dois bolsistas, eu e mais outro aluno do curso de licenciatura em música dessa universidade.

O objetivo do projeto consistia em filmar as aulas do estágio curricular supervisionado, disciplina obrigatória do curso de música, buscando fazer vídeos de pequenas atividades de música bem sucedidas que pudessem ser assistidas pelos alunos inscritos na disciplina estágio, com a finalidade de colaborar com a inserção do discente, sem experiência, na vivência em sala de aula.

O estágio curricular supervisionado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO acontece em quatro períodos. Os períodos do ECS I e II acontecem, basicamente, da mesma forma. Divididos em duas etapas; as horas de atuação na escola por parte do discente inscrito na disciplina e as horas de preparação, discussão, e reflexão sobre as aulas que serão executadas na escola, que acontecem no espaço da universidade e são conduzidas pelo professor ministrante da disciplina.

O momento de inserção no estágio, na prática de sala de aula pode ser muito angustiante, já que supostamente nenhum dos graduandos atua como professor e como consequência disto está se inserindo nessa realidade de forma atuante pela primeira vez.

Desta forma, o projeto foi criado com o intuito de minimizar essa angústia e colaborar para que esse passo em direção ao mundo prático da profissão, mesmo que ainda na universidade, ocorresse de forma mais branda, tendo o banco de atividades pedagógicas como fonte de ideias e colaborações para suas futuras aulas. Outro objetivo do projeto era possibilitar que as mesmas atividades fossem vistas e comentadas pelos estagiários, favorecendo reflexões e compreensões dos vídeos assistidos a partir de vários pontos de vista.

Com a produção dos vídeos, os alunos podiam visualizar os vídeos e discutir as condutas de sala aula. Também poderiam fazer novas propostas, baseando-se no que viam. Tudo isso junto à mediação da professora da disciplina estágio.

O projeto já havia sido criado desde 2008. Em 2011 no momento da minha entrada, já existia um banco de dados produzido com materiais dos anos anteriores. Estive nesse projeto de extensão por aproximadamente cinco meses. Nesse tempo pude filmar e editar as aulas de meus colegas universitários.

O que pude perceber no curso de licenciatura em música, mais especificamente nesse momento de estágio, era o pouco envolvimento por parte dos alunos na preparação, execução e continuidade das aulas. Uma demonstração de falta interesse com a atuação em sala de aula. Esse fato nem sempre surpreende por ser dito pelos alunos, que, mesmo fazendo licenciatura, eles têm mais interesse no seu próprio fazer musical do que no processo de ensino desta disciplina.

Pode parecer enfadonho toda essa explicação, porém achei por bem situar os leitores sobre essa primeira fase do processo. Contudo, meu intuito aqui não é me ater nesse momento do projeto, apenas explicar essa vivência, a fim de seguir para meu segundo momento de atuação, que é o qual tem, de fato, relevância para essa pesquisa.

Em 2012, após uma pequena pausa, reiniciei minhas atividades como bolsista, porém agora em uma nova fase do projeto que expandiu e passou a ser apoiado e financiado pela CAPES⁷, passando a compor a ramificação da área de Música para o Projeto PIBID Institucional denominado Iniciação à docência: qualidade e valorização das práticas escolares.

O projeto ampliado tinha por objetivo, segundo sua coordenadora, professora Silvia Sobreira, inserir os alunos na realidade da escola e incentivar a reflexão

Seu objetivo principal é propiciar aos estagiários um modelo de formação que esteja atento à realidade da escola pública brasileira e que estimule a

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Para maiores informações, ver <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>.

reflexão a respeito das práticas pedagógicas que ocorrem naqueles contextos. Os objetivos do projeto são: 1) a criação e manutenção de um banco audiovisual de atividades pedagógicas; 2) a pesquisa e criação de material didático que possa ser utilizado como apoio nas aulas de Música em escolas regulares; 3) práticas musicais, como *shows*, que estreitem o contato do licenciando com os alunos das escolas parceiras⁸.

Minha principal atividade consistiu em selecionar e editar os vídeos das aulas da professora de Música⁹ de uma das escolas parceiras. Eu já havia participado do projeto de extensão que deu origem ao atual projeto, como exposto acima, porém, desta vez, minha função consistia *apenas* na edição dos vídeos, com o processo de filmagem sendo feito por outros bolsistas.

O principal objetivo de filmar as aulas de uma professora experiente consistia em construir um material para amparar o estudo e a reflexão de nossas aulas na universidade, mas que também pudesse ser bem compreendido por qualquer um que assistisse aos vídeos, sendo este observador aluno de Licenciatura ou não.

Os primeiros vídeos a serem editados foram alguns comentários da professora em relação ao seu planejamento do bimestre, aos conteúdos que seriam ensinados, às formas de avaliação que seriam feitas e quais eram suas primeiras impressões dessa escola, já que a professora acabara de ser transferida.

As filmagens eram feitas, a partir daquele momento, por outros bolsistas que estavam sempre presentes nas aulas da professora na nova escola parceira do projeto. O processo de filmagem era feito por uma câmera filmadora, “caseira”, sem microfones, ou qualquer outro tipo de auxílio, sendo uma forma de filmagem bastante simples e por vezes limitada na capacidade de filmagem e também na captação do áudio.

Ao iniciar o processo de assistir os vídeos das aulas da professora, meu objetivo era, primeiramente, o de tentar entender o que estava acontecendo naquele momento da aula, já que na maioria das vezes os vídeos “brutos”, feitos por meus colegas, eram de pequenos trechos da aula.

Na fase seguinte, eu deveria selecionar os trechos que poderiam interessar a um graduando em Licenciatura em Música, ou seja, a um futuro professor que busca e precisa de experiência e orientação para sua atuação em sala de aula.

Esse processo, primeiramente, aconteceu de forma intuitiva, pois eu já havia feito a edição dos vídeos no projeto anterior, conforme já mencionado. Entretanto, eu mesma filmava

⁸ Esses são os objetivos listados no Projeto PIBID Banco audiovisual de atividades pedagógicas

⁹ A professora da escola parceira é a professora Glória Calvente, profissional da área de música com mais de 20 anos de experiência na área do magistério.

o material, ou seja, havia uma seleção prévia, embora intuitiva, dos trechos que acreditava serem interessantes e relevantes.

A dificuldade da nova empreitada estava no fato do material ter sido filmado por outras pessoas. Devido à baixa capacidade de memória da câmera utilizada, as aulas não podiam ser filmadas completamente em um único vídeo. Isso obrigou os bolsistas que fizeram as filmagens a fazer uma seleção prévia do que eles acreditavam ter relevância. Como consequência desse fato cabia a mim tentar desvendar esse conteúdo com a finalidade de produzir um material final que fosse interessante, mas não fosse longo em demasia.

Sob a orientação da coordenadora do projeto, para que nós, bolsistas, escrevêssemos um “diário de bordo” sobre nossas atividades, eu comecei a assistir os vídeos fazendo anotações em pequenos tópicos sobre eles e as questões que neles me chamavam atenção.

Antes mesmo de selecionar ou descartar esse primeiro material, eu escrevia meus comentários sobre ele, relacionando-o com o minuto de acontecimento no vídeo. Essa atitude se fez necessária por otimizar o processo de edição. Dessa forma, a partir do momento em que eu decidia fazer a seleção, eu já sabia como a edição deveria ser feita, porque os minutos de maior relevância ou os não tão interessantes já estavam devidamente marcados.

Nesse processo de assistir, selecionar e editar os vídeos, muito foi aprendido. Eu escolhia os vídeos a partir de diversos olhares. Porém esse aprendizado só se tornou de fato estruturado após a leitura de um texto intitulado “*Avaliação como princípio de desenvolvimento profissional docente a partir da escrita de diários reflexivos*” (LUIS, 2011). Neste trabalho, resumo de uma tese de doutorado, a autora procura investigar quais as escolhas que os professores faziam e quais eram suas motivações, referências e como eles refletiam sobre suas práticas.

Essa leitura me fez perceber o quanto essa experiência estava sendo um divisor de águas em meu processo de formação docente, sendo um primeiro passo para o envolvimento que tive com as teorias e discussões sobre formação de professores sob a ótica da prática reflexiva.

Através da percepção das minhas novas inquietudes minha coordenadora me colocou em contato com a bibliografia sobre a prática reflexiva. Pude, então, encontrar nos textos dos autores fatores diretamente ligados à minha vivência, situações de semelhança.

Ao analisar os vídeos, tanto de meus colegas estagiários, quanto da professora experiente, eu me colocava no lugar de professora, no lugar daquele que estava atuando na sala de aula, naquela determinada situação. A partir disso me questionava sobre as posturas apresentadas nos vídeos. Inicialmente o fazia de forma bastante ingênua, assim como o

identificado nos textos de Carbonneau e Héту(2001) ao descreverem em suas pesquisas a visão, por vezes um pouco limitada, dos graduandos ao analisarem, também através de vídeos, a experiência de uma professora.

[...] a ausência de uma visão de conjunto nos estudantes ou a uma falta de distanciamento, de um tempo para analisar um evento pedagógico. A constatação bastante simples é de fato que eles não chegam a ver a sequência visualizada em uma continuidade, a apreendê-la como elemento de um todo, tanto temporal quanto cognitivo. Cada acontecimento é tomado como definitivo, cada gesto feito pela professora é visto como irreversível, cada julgamento emitido é considerado inapelável. (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p.70).

Ao me colocar nessa posição “imaginativa” de professora eu pensava quais seriam as minhas atitudes se eu estivesse direcionando aquela atividade. Desta forma, me perguntava porquê gostei daquela aula, por quais motivos selecionei determinado trecho. O que acontecia naquele vídeo que, na visão de alguém ainda em processo de formação, poderia contribuir para o amadurecimento de outros alunos nessa mesma posição?

A partir desses questionamentos eu observei que aquilo que me chamasse atenção, que me despertasse como possibilidade de contribuição para a educação daquele público de alunos que assistiam a aquela aula, poderia, como consequência, contribuir para uma formação profissional mais crítica, mais densa, buscando maior qualidade e envolvimento na profissão.

Ao avaliar o que era lecionado eu, como futura professora, buscava perceber alguns pontos como o conteúdo estava sendo ensinado, se tinha clareza de explicação, se estava de acordo com a possibilidade do público que deveria ser atendido no que diz respeito à faixa etária, se a professora tinha segurança do que estava sendo ensinado e qual a metodologia estava sendo utilizada.

Meu olhar sobre a sala de aula e sobre os aspectos que podem e devem ser levados em consideração pelo professor para melhor desempenhar sua função acabou por ser ampliado. Pude compreender com um pouco mais de propriedade que em sala de aula também é preciso observar questões de relacionamento, recursos materiais disponíveis, recursos humanos disponíveis, entre tantas outras questões, que não apenas o conteúdo a ser abordado.

Mesmo sendo professores de uma disciplina específica, que é no caso a música, é preciso lembrar todo o tempo que antes de ser professor de música vem a função de educador, que lida diretamente e diariamente com ser humano e toda sua subjetividade e idiosincrasia.

Depois de notar esses processos de modificações pude voltar às minhas anotações e perceber que, mesmo sem uma listagem de critérios para seleção de vídeos, os critérios

estavam ali. Além de colocar no lugar da professora, eu também procurava me colocar no lugar dos alunos que estavam assistindo as aulas. Pensava se aquela aula era interessante sob o ponto de vista de um aluno que a assistia. Buscava reparar o quão motivados eles estavam, o quanto eles estavam participando da aula ou não, o quanto compreendiam a matéria e como era a execução musical, quando esta era necessária.

Quando em contato com as bibliografias notava as semelhanças que ocorriam entre a experiência que vivenciava e as experiências relatadas pelos autores dos quais me aproximei, o que pode ser notado nas descrições de Carbonneau e Héту

[...] a visualização de numerosos vídeos-verdade teria conduzido os estudantes a se projetar na ação da professora para, de algum modo, definir uma primeira identidade profissional e uma primeira gestualidade profissional por antecipação interativa. (CARBONNEAU; HÉТУ, 2001, p. 70).

Desta forma, pude compreender como a prática com os vídeos das aulas de Música me ajudaram a perceber a reflexão-na-ação, dita por Schön (2000), nas práticas da professora filmada, processo depois complementado quando a equipe (a coordenadora, a professora filmada e eu) revia os vídeos, fazendo assim um novo processo de reflexão sobre o acontecido.

A partir do envolvimento com as bibliografias era nítido perceber que a professora tinha esse olhar atento com relação a sua própria prática e não simplesmente executava uma tarefa de forma automática ou repetitiva, assim como Zeichner (2008) afirma que deve ser a conduta de um professor.

Assim sendo, a professora supervisora, percebia que uma atividade não estava saindo como idealizara, quando notava que os alunos não respondiam como ela esperava ao montar seu planejamento, ela, logo, buscava uma alternativa, dentro de sua bagagem pessoal profissional, que adquirira com seu longo trajeto na área. Dessa forma a professora intervinha na aula, buscando contornar a seu favor, a favor do conhecimento que deveria ser mediado, discutido e conduzido por ela aqueles alunos naquelas situações.

Nesse momento, de forma consciente ou não, a professora vivenciava um processo de “reflexão-na-ação”, ao notar essa zona indeterminada (SCHÖN, 2000) e tomar por decisão modificá-la. A professora resgatava sua reserva e intervenções (CARBONNEAU; HÉТУ, 2001). Esse tipo de bagagem só é adquirida com o tempo de experiência. Não por acaso, a escolha feita foi a de filmar aulas de uma professora com maior tempo de sala de aula, assim

como no projeto de Carbonneau e Héту (2001), para enriquecer e dar consistência às discussões que viriam a surgir a partir dos vídeos resultantes dessas aulas.

A etapa seguinte do projeto consistiu em, após minha seleção dos vídeos das aulas da professora, participar de reuniões, convocadas pela coordenadora comigo e com a professora filmada – que compúnhamos a equipe citada acima. As reuniões tinham por objetivo a aprovação da seleção feita por mim por parte das supervisoras, bem como a oportunidade da professora filmada explicar e conduzir os futuros expectadores dos vídeos a compreenderem seu planejamento e raciocínio nas aulas selecionadas.

Neste momento eu também poderia justificar as minhas escolhas dos vídeos, qual tinha sido o olhar que eu tivera para selecioná-los.

Nessas reuniões fatos interessantes ocorreram como, por exemplo, por vezes as professoras não acharem interessantes as imagens selecionadas por mim. Também acontecia de a professora filmada sugerir determinadas filmagens dizendo para mim que determinada filmagem de tal dia, havia sido interessante, havia situações a serem divididas com outros alunos e por isso seria interessante que eu buscasse fazer a edição desses determinados vídeos.

Um fator bem interessante que ocorreu em uma das reuniões, na qual a equipe se reuniu, foi a troca de percepções em um determinado vídeo editado por mim. Neste vídeo em questão, a professora procurava inserir o conceito de pulso musical. Esse é um conteúdo ligado a uma parte mais rítmica do que melódica da música. Para inserir o conceito a professora selecionou, como música de apoio a atividade, uma música instrumental, com um pulso realmente bem marcado, reforçado no arranjo.

Esse vídeo foi selecionado por mim, pelo fato de a professora ter conduzido de forma interessante o conceito. Porém, havia naquela aula uma questão aparentemente simples, de pequena proporção que me chamou a atenção e resolvi dividir com a professora filmada nessa reunião, onde conversamos sobre essa edição. Eu havia achado a escolha musical bastante interessante pelo fato dessa música ser instrumental e o parâmetro musical, o qual a professora gostaria de trabalhar, poderia ser mais bem focado sem uma melodia cantada pela voz humana, já que isso é normalmente um fator de distração da percepção da maioria das pessoas, quando pedidas para ouvirem algo que não seja “o cantor”.

O comentário da professora para mim foi de que ela achava interessante o aspecto que eu estava colocando para ela, contudo seus critérios para escolher essa música foram, além do fator pessoal, que envolviam seus valores pessoais (ela gostava bastante do arranjo em questão), ela também achava que essa música tinha uma presença forte do pulso, de fácil

percepção, o que provavelmente facilitaria a compreensão do conteúdo a ser apresentado aos alunos.

Nesse momento houve ali uma troca de olhares, de percepções com relação à dinâmica da aula, porque eu não havia percebido de forma consciente o quão ressaltado era o pulso naquele arranjo em questão e a professora, por sua vez, não havia atentado de forma consciente para o fato de a música ser instrumental e não ter o fator “cantor”.

Essa descrição vem reforçar as trocas que foram ocasionadas com esses encontros da equipe, trocas essas que são ditas por Zeichner (2008) necessárias para validar os processos de reflexão.

Um quarto e bastante relacionado aspecto da maioria dos trabalhos sobre o ensino no reflexivo é o foco sobre a reflexão que os professores fazem sobre si mesmos e seu trabalho. Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças. (ZEICHNER, 2008, p.543).

Esse fator me fez perceber quantos muitos olhares podem ser dados para a preparação, execução e continuação do planejamento das aulas. O envolvimento pode e deve ser detalhado, cuidadoso, milimétrico. E esse envolvimento está diretamente ligado à capacidade de refletir sobre o que se faz, sobre quem é o seu público, quais são as suas condições de trabalho e que tipo de trabalho se deseja exercer.

Através dessa prática intensificava-se o processo de formação, bem como os ocorridos com os alunos das pesquisas de Carbonneau e Héту

[...] os estudantes testemunharam um importante questionamento interior sobre o seu agir profissional futuro, sinal de que a conduta proposta para o curso foi a oportunidade de um contato com a realidade profissional, ainda que simbolizada. (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p. 70).

E, ainda, se o que se busca é a qualidade da educação é preciso oferecer bem mais do que a transmissão de um conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo que pude notar entre as bibliografias pesquisadas, a recorrente tentativa de aproximação e equilíbrio entre teoria e prática na vida profissional do docente e ainda a abordagem por diferentes autores, em diferentes momentos, sobre a necessidade da prática reflexiva, bem como outros momentos semelhantes entre as pesquisas encontradas e o processo vivenciado por mim, fizeram-me ratificar a importância da conscientização do processo de formação.

Juntamente com a conscientização do processo de formação docente vem a percepção da necessidade de equilíbrio dos conhecimentos práticos e teóricos. Somado a isso é necessária a clara visão de que a reflexão excessiva pode fragmentar demais as situações de sala de aula e ainda supervalorizar situações não tão importantes, por vezes em detrimento do que realmente importaria para o processo de aprendizagem. Desta forma, a reflexão deve ser um dos instrumentos de formação.

O que também pude notar é que esta experiência, em meu caso, não foi uma vivência direta de sala de aula. Porém, respondendo ao meu problema de pesquisa, isso não anula o fato de que foi uma experiência que pode se encaixar nos moldes da reflexão-na-ação se vista como uma forma de atuação simbolizada, no momento em que me imaginava atuando como professora nos vídeos e pensando como agiria naquela situação filmada apresentada a mim. Ainda pode ser caracterizada como reflexão sobre a reflexão-na-ação, quando, juntamente com minhas supervisoras, eu assistia aos vídeos que eu mesma havia editado e refletia sobre a relevância do conteúdo escolhido, a qualidade do trabalho feito.

Indo mais longe, pode-se ainda pensar nas reflexões vivenciadas e discutidas de forma coletiva quando a equipe se reunia para analisar os vídeos editados. É visível como muitas das práticas vivenciadas contribuíram para um processo de formação docente baseado na prática reflexiva.

Ao longo de seu percurso essa experiência sofreu mudanças como a apropriação dos conteúdos, tomadas de consciências, os envolvimento com a bibliografia da área, troca com

os profissionais mais experientes, somados à vontade de fazer um bom trabalho, de crescer profissionalmente vivificada com as práticas mencionadas acima.

Creio que este meu trabalho é uma feliz constatação de um processo de amadurecimento, ainda em construção, de visão da área e da necessidade da formação reflexiva, consciente, participativa.

Com isso penso que uma das finalidades da prática reflexiva seja a de emancipar, não totalmente, mas de certa forma, o professor, para que ele, em seu dia-a-dia, na sua maioria do tempo solitário em sala de aula – sem professores para dialogar, sem livros para consultar, onde lhe sobram suas vivências teórico práticas – possa conduzir da maneira mais segura possível os momentos incertos e imprevisíveis que acontecem.

Um outro fator de grande importância é que a prática reflexiva deve ser tida como apenas uma das vertentes de formação do educador. O importante é conhecer os paradigmas da formação para articulá-los, criar diálogos entre eles e não defender de forma total apenas um aspecto desvalorizando e desarticulando outros tantos.

Como exemplo disso pode-se citar o professor de música que tem um conteúdo específico a ser ensinado e com isso precisa dominá-lo e articulá-lo, porém não deve esquecer-se dos conteúdos pedagógicos e as estratégias de ensino e as questões sociais que envolvem a profissão.

A identificação do professor como um agente social transformador, indo assim além de um transmissor de conteúdo, traz um certo peso, uma responsabilidade que deve ser assumida de forma consciente. Mas também, é importante ter clara a noção de que professor, mesmo sendo um profissional de importante papel social, por ser um mediador da formação de muitas pessoas, é um ser humano em evolução, com suas incertezas, incompletudes e particularidades, não cabendo a ele, ou melhor, a nós a plena e solitária resolução dos problemas de âmbito acadêmica, social ou até mesmo de cunho político.

Consciente, então, abrir os olhos para não buscar um único caminho, uma única versão da história, uma única forma de ensino e uma única forma de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, V.6, 87-95, set. 2001.

CARBONNEAU, Michel; HÉTU, Jean Claude. **Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional** *In: PAQUAY, Léopold et al. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª edição revisada. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 67-84.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.15, 49-58, set. 2006. Disponível on-line <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed15/revista15_artigo5.pdf>

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.8, 33-38, mar. 2003. Disponível on-line <abemeducacaomusical.org.br>

MOREIRA, Valdicea; MONTEIRO, Dirce Charara, **O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva.** Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100014&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 29/07/2013

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação *In: PAQUAY, Léopold et al. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª edição revisada. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.135-158.

PAQUAY, Léopold *et al.* **Formando professores profissionais.** Quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª edição revisada. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível on-line <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo6.pdf>

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Versão 1987.

SOBREIRA, Silvia; PIMENTEL, Flávia. Projeto PIBID “Banco audiovisual de atividades pedagógicas”: conexões entre formação docente e a pesquisa. In: IV SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL IA-UNESP / VIII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 2012, São Paulo, SP, **Anais...** UNESP, São Paulo, Disponível em *CD-ROM*.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** Disponível em <https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=f2f0bc7387&view=att&th=13ea4f403921d188&attid=0.1&disp=inline&realattid=f_hgpleyun0&safe=1&zw&sadui=AG9B_P_vdyW89AakstGx-7FRDvo3&sadet=1369657133737&sads=rldBVpAqh4LxMJifRYoty2_gBsk&sadsse=1> Acesso em 20/05/2013