

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO

Dissertação de Mestrado

**O PENSAMENTO REFLEXIVO DE PROFESSORES DE PIANO SOBRE
SUA ATUAÇÃO DOCENTE: Dois estudos de caso.**

por

DENISE CRISTINA FERNANDES SCARAMBONE

Brasília
2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO

Dissertação de Mestrado

**O PENSAMENTO REFLEXIVO DE PROFESSORES DE PIANO SOBRE
SUA ATUAÇÃO DOCENTE: Dois estudos de caso.**

por

DENISE CRISTINA FERNANDES SCARAMBONE

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre
em Música – Área de concentração –
Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Montandon

Brasília

2009

DENISE CRISTINA FERNANDES SCARAMBONE

**O PENSAMENTO REFLEXIVO DE PROFESSORES DE PIANO SOBRE
SUA ATUAÇÃO DOCENTE: Dois estudos de caso.**

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre
em Música – Área de concentração –
Educação Musical.

Aprovada em __ / __ / __

Banca Examinadora

Dra. Maria Isabel Montandon (Orientadora)
Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dra. Maria Cristina de C. C. Azevedo
Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dra. Patrícia Furst Santiago
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Aos meus pais, Domingos e Arcenia,
aos meus irmãos, Luciana e Flavio,
a quem devo os primeiros incentivos aos estudos,
ao meu esposo, Luciano, companheiro amável e dedicado do dia-a-dia,
dedico este trabalho.

Agradecimentos

À Deus, pela vida, e por mais essa oportunidade de crescimento.

À minha orientadora, Dra. Maria Isabel Montandon, por sua postura ética e profissional, que conduziu meu trabalho com paciência e dedicação, equilibrando-se nas figuras de amiga, professora e conselheira. Foi por meio de sua orientação que comecei a ver o conhecimento de outra forma.

À minha família: Meu querido e paciente esposo Luciano, pelo carinho, companheirismo e apoio durante todo esse tempo de estudo. Aos meus pais, exemplos de vida para mim e motivos de meu orgulho, por todo o apoio recebido e amor doado. Aos meus irmãos, pelo carinho e incentivo.

Aos professores, funcionários e colegas da Pós-Graduação em Música, por todos os momentos compartilhados.

Às professoras, Dra. Patrícia Furst Santiago e Dra. Maria Cristina Azevedo, por aceitarem gentilmente participar da banca examinadora, junto com minha orientadora, Dra. Maria Isabel Montandon.

Aos participantes da pesquisa, por aceitarem participar deste trabalho.

À professora Dra. Sônia Tereza da Silva Ribeiro, incentivadora da minha carreira acadêmica, pela participação em minha formação e durante minha fase de preparação para a seleção do mestrado.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como professores de piano pensam e refletem sua atuação pedagógica. Partindo do princípio de que reflexões são desencadeadas por “situações-problema” (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000), e que todas as pessoas são reflexivas (LIBÂNEO, 2002), o trabalho teve como questões de pesquisa: O que professores de piano percebem como “problema”? O que os leva a identificar situações como problema? Como pensam/refletem sobre essas situações? Para compreender e analisar os dados, este trabalho se apoiou nos conceitos de pensamento rotineiro e pensamento reflexivo de Dewey (1959), na teoria do conhecimento (conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação), de Schön (2000), e na linha de pesquisa da reflexão crítica de Zeichner (1993, 1996), Contreras (2002), Kemmis (1985; 1987) e Smyth (1987). A investigação adotou o estudo de caso como metodologia (YIN, 2005; MERRIAN, 1988) fundamentada na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; BRESLER, 2000). O universo da pesquisa constou com dois professores de piano, um de uma instituição pública e outro, de particular. A análise dos dados evidenciou que: 1) os professores percebem diferentes situações-problema dependendo do que têm como referência em diferentes momentos – o aluno, a escola, sua própria experiência; 2) a forma como pensam e refletem sobre essas situações depende das referências, possibilidades e recursos que possuem: sua própria experiência como aluno, conhecimentos do senso comum, formação. Geralmente, ao não alcançarem resultado satisfatório, justificam o problema com fatores externos à sua ação ou ignoram essas situações. Esses dados caracterizaram seus pensamentos ora como um pensamento rotineiro (DEWEY, 1959), ora como um pensamento reflexivo (DEWEY, 1959), mostrando que os professores operam muito com base no conhecimento na ação, e mesmo na reflexão na ação, demonstrando com menor frequência, situações de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000). Mostrou também que os professores têm dificuldade em identificar e refletir sobre a natureza dos problemas e raramente ampliam suas reflexões para o contexto social, político, histórico do problema (ZEICHNER, 1993, 1996; CONTRERAS, 2002; SMYTH, 1987; KEMMIS, 1987).

Palavras-chave: professor de piano; atuação pedagógica; pensamento reflexivo; reflexão.

ABSTRACT

This research aimed at verifying how piano teachers think and reflect upon their practices. Considering that reflective thinking is developed by problems perceived on our practices (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000), that all people are reflexive (LIBÂNEO, 2002), this research had the following questions: What do piano teachers perceive as problems? What makes them to identify situations as problematic? How do they think and reflect upon these situations? In order to analyze and understand the data, this research used the concepts of routine thinking and reflective thinking by Dewey (1959), and the theory of knowledge, by Schön (2000), including knowledge on action, reflection in action and reflection about the action and the critical reflective thinking of Zeichner (1993, 1996), Contreras (2002), Kemmis (1985, 1987), e Smyth (1987). The methodology used was the case study (YIN, 2005; MERRIAN, 1988) based on the qualitative approach (BOGDAN and BIKLEN, 1994; BRESLER, 2000). The research was made with two teachers of piano, one of them from a public music school and the other one from a private music school. The data analysis showed that: 1) the teachers perceive different situations, depending on the problem they have at different times as a reference – the student, the school, their own experience; 2) the way they think and reflect on these situations depends on the references, opportunities and resources they have: their own experience as students, knowledge of common sense, training. Generally, not to achieve satisfactory results, justify the problem with external factors for their action or ignore such situations. These data characterized their thoughts sometimes as a routine (DEWEY, 1959), sometimes as a reflexive thinking (DEWEY, 1959), showing that teachers operate much based on knowledge in action, and even in the reflection in action, demonstrating with less frequently situations of reflection about the action (SCHÖN, 2000). Also showed that teachers have difficulty in identifying and reflecting on the nature of the problems and rarely extend their thoughts to the social, political, historical of the problem (ZEICHNER, 1993, 1996; CONTRERAS, 2002; SMYTH, 1987; KEMMIS, 1987).

Keywords: piano teacher, pedagogical practice, reflective thinking, reflection.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
PARTE 1: CONSTRUINDO O REFERÊNCIAL TEÓRICO	05
1.1 A atuação do professor de piano	05
1.1.1 O aprender a ensinar	06
1.1.2 Os problemas, os desafios e/ou as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica musical	09
1.2. Modelos de Ensino: da racionalidade técnica à prática reflexiva	10
1.2.1 Reflexão	12
1.2.2 A prática como ponto de partida para a reflexão e construção de saberes	14
1.2.2.1 Dewey: do pensamento rotineiro ao reflexivo	14
1.2.2.2 O ensino prático reflexivo proposto por Schön	19
1.2.2.3 O modelo crítico-reflexivo	21
1.3. Os conceitos teóricos da investigação	26
PARTE 2: A METODOLOGIA DA PESQUISA	29
2.1 Sobre a abordagem metodológica qualitativa	29
2.2 Sobre o Estudo de Caso	30
2.3 Sobre o Esquema Metodológico de coleta de dados	32
2.3.1 A Entrevista	32
2.3.2 A Observação	35
2.3.3 O Diário Reflexivo da pesquisadora e dos participantes	35
2.4 Procedimentos de coleta de dados	37
2.4.1 O Piloto	37
2.4.2 A seleção dos casos	38
2.4.3 A pesquisadora no processo de coleta de dados	38
2.4.4 A entrevista inicial semi-estruturada	39
2.4.5 As observações das aulas de piano	40
2.4.5.1 O Diário Reflexivo da vídeo-aula	41

2.4.6 A entrevista de estimulação de memória	42
2.4.7 A entrevista final	43
2.4.8 Procedimentos de análise dos dados	44
PARTE 3: CASO 1 - CONHECENDO O PROFESSOR ALBERTO	46
3.1 Preocupações do Professor Alberto	47
3.1.1 Lidar com a diversidade de interesses dos alunos e motivá-los	47
3.2 Problemas que o Professor Alberto percebe	49
3.2.1 Aluna com necessidades especiais	49
3.2.2 Aluno com déficit de atenção	50
3.2.3 Os alunos desmotivados	51
3.2.4 O Programa: “[...] <i>alguns daqueles livros eu não gosto [...]</i> ”	53
3.2.5 A falta de flexibilidade em aula	56
3.2.6 A não execução do aluno	55
3.3 A reflexão como prática social	60
PARTE 4: CASO 2 - CONHECENDO A PROFESSORA BIANCA	62
4.1. Características gerais da entrevista	63
4.2. As preocupações e/ou problemas da Professora Bianca	65
4.2.1 O Programa – da certeza aos questionamentos	65
4.2.1.1 O Programa com relação à escola: “o problema está em os alunos não conseguirem acompanhar (o programa)”	66
4.2.1.2 O Programa com relação ao aluno: “um programa único para todos os perfis, eu vejo problema”	73
4.2.2 Aspectos metodológicos	75
4.2.2.1 Compreendendo o foco do relaxamento das mãos	76
4.2.2.2 A sonoridade: “os alunos nessa fase intermediária não trabalham muito isso...”	78
4.2.3 A Evasão Escolar	80
4.2.4 Os alunos	80
4.2.4.1 “Os alunos estagnados”	80

4.2.4.2 A compreensão dos alunos em relação à metodologia da professora	81
4.3 O pensar junto com outros professores	82
PARTE 5: CONCLUSÕES	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES	94
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas	95
APÊNDICE B – Critérios de elaboração do Diário da vídeo-aula	109
APÊNDICE C – Cartas de Autorização e de Cessão de Direitos	111

INTRODUÇÃO

O meu interesse em compreender como os professores de piano refletem sobre sua prática está relacionado com a minha própria trajetória. Ao iniciar minha carreira como professora de piano, me deparei com diversos problemas para os quais não estava preparada. Como fazer os alunos tocarem bem, como motivá-los, como ensinar piano para um aluno de cinco anos, como ensinar os alunos a tocarem músicas que não faziam parte do meu repertório, como aproveitar as experiências musicais que os alunos traziam para a sala de aula, como atender aos interesses dos meus alunos? Estas questões me preocupavam, ainda mais por reconhecer que a satisfação e a motivação dos alunos eram fundamentais para os mesmos permanecerem no contexto da escola em que atuava.

A realidade que eu havia vivenciado como aluna de piano foi bem diferente das demandas e desafios da minha experiência como professora. No conservatório onde estudei, por exemplo, não eram dadas opções de escolhas de programa, de repertório, ou metodologias. Eu, simplesmente seguia as instruções que o professor passava e estudava em casa. Esta forma de ensinar não funcionou no contexto de minha prática pedagógica, com uma enorme diversidade de alunos, com interesses, objetivos, habilidades e experiências diferentes. A expansão dos campos de atuação do professor de piano, bem como da ampliação da função do ensino de piano são realidades atuais e têm se tornado desafios constantes para professor, discutidas por diferentes autores (TOURINHO, 2006; DIAS, 2007; GLASER; FONTERRADA, 2007).

Diante dessas situações, ora tidas como problemas, ora como preocupações, eu tenho buscado novas formas de ensino e novos conhecimentos, na tentativa de solucioná-los. De alguma forma, eu tenho tentado resolver as situações de ensino para cada aluno, em cada contexto, embora muitas vezes não tenha a exata descrição de como isso acontece. Muitas vezes, sinto falta de colegas professores ou situações que me ajudem a refletir sobre minha forma de dar aula, meus problemas e meu contexto. Estou enfrentando as demandas, as diferentes situações dos alunos e dos contextos que tenho trabalhado. Uma das formas de conseguir compreender a razão dos problemas ou de pensar sobre eles tem sido refletir sobre o que faço, como faço e por que faço desta ou daquela forma. O pensar e o refletir na prática têm me ajudado a compreender e, conseqüentemente, a lidar e resolver esses desafios.

Durante minha formação, fui estimulada a refletir sobre minha trajetória de aprendizagem no piano e sobre minhas próprias formas de dar aula durante as práticas de estágio supervisionado. A prática de refletir e analisar minhas experiências formativas e docentes tem me permitido buscar formas de soluções para a prática ou, pelo menos, compreendê-la. Assim, embora eu tenha aprendido formas de ensinar, o aprender a refletir e a dialogar com a prática (SCHÖN, 2000) tem sido um suporte para lidar com as situações incertas e imprevistas da prática e, em muitos casos, produzindo conhecimentos pedagógicos.

Muitos autores têm discutido a falta de formação específica do professor de instrumento como um dos problemas da profissão (ARAÚJO, 2005; BOZZETTO, 2004; LOURO, 2004; DOURADO, 1996). Na ausência de uma formação, a tendência é “ensinar como aprendeu” tomando como modelo seus professores (MONTANDON, 1992, 1998; DOURADO, 1996; LOURO, 2004; CARVALHO, 2004; GLASER e FONTEERRADA, 2007, TOURINHO, 2006). Embora em certos contextos a reprodução de modelos dê conta das situações imprevistas que surgem na prática, sua utilização como forma única, tem sido constante objeto de discussões. Primeiro, por não dar conta de todas as situações e segundo, por não considerar as necessidades específicas dos alunos e contextos de atuação.

Por outro lado, alguns autores advogam que a prática, por si, é um local de reflexão e, a partir desta, de aprendizagem de novos conhecimentos didático-pedagógicos (SCHÖN, 1995, PIMENTA, 2001; FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA, 1998; LIBÂNIO, 2002). Libânio (2002), afirma que todo ser humano é reflexivo. Para ele, a reflexividade é “uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações” (p.55). As abordagens que realçam o professor como gerador de conhecimentos, refletindo na e sobre a ação (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000; PIMENTA 2002) colocam a prática como ponto central e de partida para reflexões, revisões, análises e aprendizagem docente.

Especificamente em relação ao professor de piano, Bozzetto (2004) mostra a possibilidade que os professores têm de formar conhecimentos a partir da prática e para a prática. É importante notar que a autora amplia o sentido de prática para além do “dar aulas”, incluindo ação docente e relacionamentos com outros atores do contexto onde atua.

Além das instituições oficiais de formação profissional, os professores se formam em outros espaços, como no da experiência que advém da prática pedagógica, da sua ação como docente, do seu relacionamento com os alunos, do contexto no qual está inserido e onde ele se constrói (BOZZETTO, 2004, p. 103).

A minha própria trajetória, os desafios da prática e minha forma de lidar e pensar sobre eles instigou-me a compreender como os colegas de profissão - professores de piano – refletem sobre os problemas de sua prática ou ainda, como eles refletem sobre sua atuação docente¹ a partir do que consideram como situações-problemas (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000). Isso passa a ter importância ao considerarmos os possíveis limites da ação docente devido à falta de formação do professor de instrumento (ARAÚJO, 2005; BOZZETTO, 2004; LOURO, 2004; DOURADO, 1996), principalmente, considerando a expansão dos campos de atuação que têm extrapolado os espaços de ensino considerados tradicionais, ou seja, conservatórios e aulas particulares (DIAS, 2007).

Observa-se que o pensar, o refletir² a própria ação são elementos essenciais no processo de refletir sobre sua atuação. Autores que defendem essa proposta (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993, 1996; ZEICHNER e LISTON, 1996; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002) argumentam que situações conflituosas ou problemáticas da prática desencadeiam processos de reflexão, a partir dos quais, os professores constroem novos saberes, necessários para lidar com situações inesperadas ou imprevistas de sua atuação pedagógica.

Assim, considerando que, segundo Dewey (1959) e Schön (2000), situações problemáticas da prática desencadeiam reflexões, formulei as seguintes questões norteadoras para esta pesquisa:

1. O que os professores percebem como problema em sua atuação pedagógica?
2. O que os leva a identificar situações como problema?
3. Como e o que pensam sobre estas situações?
4. A que atribuem os problemas que percebem?
5. O que fazem com o que consideram como problema?

¹ O termo “atuação” está sendo usado com sentido mais amplo que “prática”, não se limitando, portanto, à sala de aula, mas a todo o contexto no qual o professor atua.

² Os termos pensar e refletir nesta pesquisa são utilizados como sinônimos, a partir da terminologia de Dewey (pensamento reflexivo), expressando formas e níveis de percepção de problemas em suas atuações. O termo “atuação” está sendo usado com sentido mais amplo que “prática”, não se limitando, portanto, à sala de aula, mas a todo o contexto no qual o professor atua.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram verificar a natureza do pensamento do professor de piano, analisar quando (em quais momentos) o professor pensa sobre sua prática e identificar os fatores que desencadeiam o pensamento das suas práticas.

A metodologia utilizada se baseou no Estudo de Caso, que segundo Yin (2005) é “a estratégia preferida para responder a questões do tipo *como* e *por que*, e para focalizar fenômenos contemporâneos inscritos em algum contexto da vida real” (p.19). A coleta de dados para responder as questões aqui levantadas deu-se por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações, entrevista de estimulação de memória e diário de vídeo-aula, realizadas com dois professores de piano, popular e erudito, sendo uma professora de Instituição Pública e outro professor de Instituição Particular.

A relevância dessa pesquisa está no fato de que o campo de atuação dos professores de instrumento vem aumentando significativamente. Com a ampliação desses espaços nos quais se ensina e aprende piano, cada vez mais os professores têm enfrentado situações desafiadoras. Dessa forma, pesquisas que investiguem como os professores pensam sua atuação e como aprendem a partir da reflexão de suas práticas, poderão ampliar as possibilidades de entender professores de instrumento e incentivar iniciativas de formação continuada desses profissionais.

Diante da ampliação dos campos de trabalho, estar instrumentalizado com ferramentas ou técnicas pré-determinadas, o “saber tocar”, não são mais suficientes para lidar com a diversidade dos alunos e as incertezas da prática. Assim observa-se a necessidade de trabalhos que pesquisem e compreendam a reflexão das práticas pedagógicas como momentos de construção de conhecimentos pedagógicos musicais.

PARTE 1: CONSTRUINDO O REFERÊNCIAL TEÓRICO

1.1 A atuação do professor de piano

A atuação do professor de piano tem sido ampliada de forma que lidar com a diversidade de espaços, diversidade de interesses e perfis dos alunos se torna um desafio por apresentar situações não previstas ou experimentadas. Antigamente, “o professor de piano” podia ser identificado com o professor particular, que dava aulas individuais, ou professores de conservatório, ou mais raramente professores do ensino superior. O foco do ensino era transmitir conhecimentos e técnicas necessárias para formar o aluno concertista, desenvolvendo um ensino considerado excludente para aqueles que não se adequassem às exigências desse modelo.

A função do ensino de piano vem se ampliando e, atualmente, o professor de piano e de outros instrumentos possui um campo variado de atuação e um público diversificado, portanto o professor de instrumento deve considerar o amplo perfil dos alunos (crianças e adultos) e seus interesses na aprendizagem do instrumento (atuação como acompanhante, aprendizagem por lazer, acompanhamentos em igrejas, formação de concertistas, música popular, música erudita).

Tanto o formato de aula, quanto as metodologias e conteúdos usados na aula de instrumento se ampliaram e oferecem uma gama de opções. Por exemplo, possibilidades de aulas em grupo, com seus vários formatos, como alternativa as aulas individuais. No caso do ensino de piano, Uszler (1995) observa que, com o avanço tecnológico, a terminologia ampliou-se para teclados eletrônicos, pianos eletrônicos, sintetizadores e outros. Assim, falar em “piano” seria restringir-se apenas a uma das várias possibilidades de instrumento de teclado.

Como Tourinho (2006, p.8) mostra, “o campo de atuação (...) vem transcendendo o espectro dos cursos de formação que haviam sido estabelecidos até a metade do século passado”. Assim, na prática, ampliaram-se os campos de atuações dos profissionais da área da música, hoje muitos professores de música e instrumento ensinam em espaços que não eram “tradicionalmente pensados” (TOURINHO, 2006).

Nota-se a presença desses profissionais em campos considerados tradicionais como escolas de música, conservatórios e em novos campos como estúdios particulares, centros e projetos sociais, clubes entre outros lugares. Acrescenta-se ainda a estas

possibilidades de atuação do profissional da música a inclusão da educação a distância (EaD).

Dias (2007) investigou o perfil de formação e atuação dos professores de piano de Porto Alegre /RS, e constatou que os mesmos atuam em diferentes campos como em casa, em igrejas, em escolas, em projetos sociais, dentre outros. A autora constatou que há uma tendência das aulas de piano serem ministradas em espaços considerados não formais (entendido por locais que não são instituições de ensino de música).

Frente a essa ampliação dos campos de atuação do professor de piano, a literatura referente ao ensino reflexivo retrata que apenas uma metodologia fundamentada no saber fazer, especificamente nesse contexto, o saber tocar, não é mais suficiente para ensinar piano dado a diversidade da prática. Sabemos que o ensino não é previsível e que as possibilidades metodológicas de ensino são amplas. Um conjunto pré-determinado de matérias e técnicas de ensino não dá conta mais dessa complexa e imprevista realidade.

Beineke (2000) em seu estudo sobre o conhecimento prático do professor de música, afirma que:

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 (BEINEKE, 2000, p.153).

Hoje, o professor se depara com situações inesperadas que ultrapassam os seus conhecimentos, e que o induzem a desenvolver formas para lidar com essas novas situações, e que os levam a refletir sobre os problemas de seus contextos profissionais. Nesse sentido, a seguir abordarei dois momentos: o primeiro se refere às pesquisas que retratam como os professores aprendem a ensinar e o segundo trata dos problemas, desafios e/ou dificuldades enfrentados na prática pedagógica musical.

1.1.1 O aprender a ensinar

O professor de piano aprende a ensinar de várias maneiras. Diferentes autores apontam para a tendência de professores de piano em “ensinar da forma como aprendeu” seguindo os modelos de seus professores (MONTANDON, 1995;

DOURADO, 1996; LOURO, 2004; CARVALHO, 2004; GLASER e FONTEERRADA, 2007, TOURINHO, 2006).

Louro (2004) observou que vários professores de instrumento não tiveram formação pedagógica nos cursos de graduação em música e que suas metodologias de ensino do instrumento estão associadas à “tradição recebida de seus antigos professores, às experiências pedagógicas adquiridas ao longo de suas carreiras, a cursos de formação pedagógica e à sua atuação profissional como instrumentistas” (Ibid., p. 118). Já Carvalho (2004) concluiu que as formas de aprender a ser professor, vão além da tradição, sendo as fontes de aprendizagem para a docência os “modelos de seus professores de instrumento e/ou música, a experiência própria e a experiência de seus pares” (Ibid., p. 51).

Alguns autores sugerem que a reprodução de modelos experienciados possa estar vinculada à falta de formação pedagógica específica dos professores de instrumento. Para Glaser e Fonterrada (2007) a formação do músico-instrumentista é direcionada à execução, sendo que uma grande parte dos músicos leciona seu instrumento. As autoras dizem que a ausência dos conhecimentos específicos da pedagogia do instrumento é uma das causas da tendência de “repetir os modelos de ensino com os quais teve contato durante o período de formação” (Ibid., p. 31). Elas afirmam que o modelo da repetição, em alguns casos pode dar certo, mas que muitas vezes geram “desajustes e conflitos entre professor e aluno, que talvez pudessem ser evitados, caso o instrumentista professor estivesse mais bem preparado para enfrentar esse tipo de situação” (Ibid., p. 31).

Para Dourado (1996), perpetuar técnicas e métodos pode ser consequência da falta de formação pedagógica. Na visão do autor, a perpetuação de modelos reprodutivos, pode estar ainda ligada à ênfase dada ao virtuosismo e à execução técnica aprimorada (principalmente no que se refere ao ensino de pianistas), presente durante muito tempo no ensino de música. Nesse aspecto, Viegas (2006, p. 86) observa o quanto ainda estão “cravadas as marcas do tecnicismo e da formação de virtuosos” na metodologia de ensino do instrumentista nos dias de hoje.

Essas discussões são acompanhadas por propostas que desejam o afastamento de padrões aprendidos e repetidos sem nenhum tipo de reflexão, em virtude da preocupação em atender as necessidades específicas dos alunos, o que traz, em decorrência, certa flexibilidade na aplicação de metodologias, permitindo que estas se adequem ao perfil dos alunos. Com base nos argumentos de Fonterrada e Glaser (2006),

observamos que uma atuação voltada para um único modelo, ou seja, para um perfil pré-determinado, não flexibiliza os conteúdos e metodologias a diversidade de interesses e perfil dos alunos. Nesse sentido, Tourinho (2006) mostra que, “modelados de acordo com os ensinamentos recebidos, muitos profissionais se sentem incapacitados para lidar com a diversidade e adversidade de muitas realidades simultâneas, como é o exemplo do ensino de instrumento na escola de música regular” (p.8).

Estudos esclarecem que o ensino de instrumento, assim como o ensino em geral, voltado apenas a uma perspectiva reprodutiva, não fornece respostas para todas as situações que o cotidiano apresenta, pois a realidade apresentará dificuldades não-previstas, chamadas de “zonas indeterminadas da prática” por Schön (2000). Considera-se que dada a diversidade dos campos de atuações, os professores de música e instrumento enfrentarão desafios de diferentes tipos e natureza.

Por outro lado, estudos têm mostrado que, apesar da tendência dos professores ensinarem como aprenderam, a prática docente é um lugar de aprendizagem de novas formas de dar aulas. O aprender a dar aulas na e com a prática, apontada por Carvalho e Louro, é reforçada por Bozzeto (2004), que afirma que professores aprendem a atender as necessidades dos alunos ao longo de sua experiência. Em sua pesquisa, a autora investigou as histórias de professores de piano e seus percursos na construção de identidades profissionais. Ela constatou que os professores são “capazes de perceber as necessidades dos alunos em aprender música, e avaliar constantemente sua maneira de dar aula” e destaca, sobretudo, que eles “se desdobram e se inventam para que os alunos, talentosos ou não permaneçam estudando música, com prazer” (p.103).

Essas afirmações indicam que o professor, constrói conhecimentos a partir da sua prática, desde que haja uma reflexão sobre esta, o que caracteriza o que tem sido chamado de *epistemologia da prática*³. Segundo Tardif (2002), a prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também “um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios” (Ibid., p. 237).

Nesse sentido, Araújo (2005) pesquisou os saberes pedagógicos dos professores de piano do curso de Bacharelado e concluiu que as professoras participantes “possuem um conjunto de saberes que orientavam suas práticas docentes e que por meio da experiência, passavam a ser articular com maior intensidade em suas atividades de

³ Terminologia proposta por SCHÖN (2000).

ensino” (Ibid., p. 264). Esses saberes foram “adquiridos e formatados no contexto de suas histórias de vida, no desenvolvimento de suas carreiras, por meio de diferentes fontes sociais” (Ibid., p. 264). Mesmo o curso de Bacharelado não tendo uma formação voltada para a docência, os professores adquiriram ao longo de sua carreira, “os saberes da função educativa”.

Dessa forma, podemos concluir que, embora exista uma tendência de professores de piano em aplicar modelos e materiais de ensino aprendidos na condição de alunos, os problemas e desafios encontrados na prática docente acabam por ser tornarem também uma fonte de aprendizagem docente, além da formação.

1.1.2 Os problemas, os desafios e/ou as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica musical

No âmbito nacional, algumas pesquisas (GALIZIA, 2007; MACHADO, 2003;) abordam alguns dos problemas, desafios e/ou dificuldades que os professores de música enfrentam no decorrer de suas práticas pedagógicas.

Galizia (2007) em sua dissertação de mestrado buscou investigar sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico no ensino superior em música. Entre os resultados, os professores pesquisados relataram a falta de motivação dos alunos fora e dentro da sala de aula, como a dificuldade da prática docente. Galizia (2007) explica que a falta de motivação dentro da sala de aula se refere a fatos como indisciplina, exercícios e trabalhos que não são feitos, descaso com o conteúdo da disciplina entre outros. Já quando se refere a fora da sala de aula, o autor aponta para a evasão dos alunos do curso.

Ainda sobre esse tema - motivação para aprender, Galizia (2007) cita algumas pesquisas estudadas por Ruiz (2003) em que a autora conclui que, quando o professor utiliza de estratégias para obter a atenção do aluno, baseadas em elementos surpresas ou novidades, reduzindo a previsibilidade da matéria, os alunos sentem-se mais motivados e interessados para aprender. Dessa forma, ela destaca como elemento importante para estratégia, a criatividade do professor, ou seja, sua capacidade de gerar surpresa, novidade, curiosidade e suspense.

Machado (2003), ao investigar as competências docentes necessárias para o exercício da prática-pedagógica musical no contexto escolar demonstra que durante as

atuações profissionais, do ensino de música, 58,33% dos professores entrevistados revelaram que um dos problemas que dificultam a aprendizagem musical dos alunos é a falta de concentração, interesse e motivação dos mesmos com relação às situações de aprendizagem que lhes são proporcionadas no contexto escolar. Os docentes pesquisados demonstraram acreditar que os professores necessitam “organizar situações de aprendizagens interessantes aos alunos” (Ibid., p. 100) podendo estas situações facilitar e aumentar o interesse deles pelas aulas de música.

A autora revela que essa preocupação dos professores pesquisados em atender ao interesse dos alunos acontece como tentativa de motivá-los a participar da aula de música. Para Machado (2003), o fato desses professores possibilitarem espaços aos interesses dos seus alunos, sugere que esses docentes realizem uma reflexão crítica sobre suas concepções de ensino musical as demandas da sua atuação nas escolas, podendo essa atitude ser percebida numa dimensão política. Por outro lado, Tourinho (1995) constatou que essa atitude não parece ser tão comum a outros professores de música do sistema educativo brasileiro.

Já na área do ensino de instrumento, problemas técnicos e sonoros (AMARAL, 2000), questões de postura e tensão dos alunos (PEDERIVA, 2005) têm sido um dos problemas que professores de instrumento se deparam em sua prática.

Observamos que alguns dos problemas e/ou desafios encontrados na prática pedagógica, seus possíveis fatores desencadeadores, e ainda, as alternativas de soluções possam estar ligados, as características do modelo de ensino predominante, seja com um caráter mais técnico e/ou reflexivo (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000).

1.2 Modelos de Ensino: da racionalidade técnica à prática reflexiva

Reverendo a literatura que aborda a questão dos modelos de ensino que regem as práticas docentes, uma problemática se coloca evidente: o modelo de ensino que se orienta de técnicas padronizadas não responde às necessidades dos profissionais frente aos desafios contemporâneos caracterizados por situações não previstas e únicas. Tal modelo de ensino, conhecido como modelo da racionalidade técnica, mergulha suas raízes em uma concepção tecnológica da atividade profissional, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do século XX. Essa concepção entende a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas. A crítica referente a esse modelo é

que, ao reduzir a prática a uma mera racionalidade instrumental, os problemas que nela surgem ficam viáveis a soluções padronizadas, desconsiderando-se as especificidades de cada situação (PÉREZ-GOMES, 1995). Assim, o problema dessa perspectiva é que a mesma tende a apresentar respostas padrões para todas as situações, ou seja, essa perspectiva tecnicista desconsidera que a realidade apresenta novas e complexas dificuldades.

Nessa linha, a competência profissional se fundamenta na aquisição de habilidades técnicas adquiridas para serem reproduzidas e não questionadas. Ao professor é dirigido o papel de mero executor e reproduzidor dos saberes, produzidos por agentes externos à sua prática (AZEVEDO, 2007; CONTRERAS, 2002).

Ibernón (2006), ao criticar a perspectiva da racionalidade técnica no ensino, argumenta:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que participa ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IBERNÓN, 2006, p.20).

As críticas que fundamentam os princípios da racionalidade técnica destacam o afastamento de uma conduta reflexiva destes profissionais diante das situações de conflito e de indagações que vão surgindo ao longo do desenvolvimento profissional. As limitações impostas pela aplicação do conhecimento científico aos problemas da prática sugerem-nos uma nova base de ensino fundamentada na epistemologia da prática (SCHÖN, 1995), que valoriza o profissional como agente ativo na sua prática.

Segundo Campos e Pessoa (1998), devemos reconhecer que os problemas da prática não podem ser tratados como meramente instrumentais passíveis de soluções técnicas. Os problemas da prática constituem-se numa dimensão maior, que geralmente são situações de conflitos.

Dessa maneira, em contraposição à prática pautada nos princípios da racionalidade técnica, o movimento das práticas reflexivas aparece nas últimas décadas como uma tendência significativa nas pesquisas da área da educação. A contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores como espaço de formação contínua, assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que reflita sobre ela, e problematize os resultados com fundamentos teóricos, pesquisando, portanto sua

própria prática (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2002; ZEICHNER; LISTON, 1996).

Observa-se que no meio das atuais discussões sobre a valorização da prática, o significado do termo *reflexão* e de outros termos estreitamente relacionados com ele, foram amplamente apropriados por pesquisadores.

1.2.1 Reflexão

O termo “reflexão” e equivalentes (reflexividade, por exemplo), vem sendo usado cada vez mais na literatura que se refere à atuação e formação de professores, com terminologias e aplicações próprias de cada autor e época.

Paulo Freire (apud PIMENTA, 2002) aborda a reflexividade na prática de professores, propondo a conscientização política fundamentada nos processos de ação-reflexão-ação. Segundo Pimenta (2002), o “método Paulo Freire”

começa-se por tomar distância do contexto concreto para uma análise crítica dos fatos, através da codificação ou representação de situações existenciais dos educandos e, num segundo momento, passa-se a decodificação feita pelo diálogo educador – educandos, abrindo possibilidades à análise crítica em torno da realidade codificada (PIMENTA, 2002, p. 58).

Para Sacristán (1998), o pensamento é caracterizado pelo distanciamento dos fenômenos para compreendê-los melhor. O autor usa a expressão *investigação sobre a ação*, em distinção a *investigação na ação*, explicando que os processos reflexivos devem acontecer nas fases que denomina de prévia (planejamento) e posterior (revisão, crítica) à prática. A partir desse posicionamento, Sacristán (1998) apresenta três níveis de reflexividade: o primeiro nível atribui um distanciamento da prática para visualizá-la e avaliá-la. O segundo nível é o que “incorpora a ciência ao senso comum, embora sem substituir o senso comum”. O terceiro nível é a reflexão sobre as práticas da reflexão, o que envolve pensar as características dos dois níveis anteriores de reflexividade.

Segundo Libâneo (2002), a reflexividade é “uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que podem ser feitas comigo mesmo ou com os outros” (Ibid., p. 55). Para o autor o “cerne

da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (Ibid., p. 54).

Libâneo (2002) sugere dois tipos de reflexividade: a reflexividade de cunho neoliberal que se situa no “âmbito do positivismo, do neopositivismo ou ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental”; e a reflexividade de cunho crítico, que trata da “reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária” (Ibid., p. 62).

Na visão de Pérez Gomez (1999),

a reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ GOMES, 1999, p. 29).

Assim, frente à realidade escolar que está em constante mudança, os autores apresentados acima argumentam a favor de formação de professores que proporcione o desenvolvimento da capacidade de refletir, para que os mesmos possam atuar diante das complexas situações que surgem da prática profissional. Como mostra Ibernón (2006),

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (IBERNÓN, 2006, p.39).

O que se pode deduzir, no entanto, é que as várias terminologias utilizadas na literatura (reflexividade, professor reflexivo, prática reflexiva, ensino reflexivo, professor pesquisador, etc.) adotam a reflexão a partir da prática e sobre a prática como elemento central das novas perspectivas que buscam resgatar o professor, como sujeito da práxis pedagógica, e o espaço escolar, como lócus de aprendizagem docente, em reação à visão do professor como técnico.

1.2.2 A prática como ponto de partida para a reflexão e construção de saberes

Os autores Dewey (1959), Zeichner e Liston (1996), Pérez Gómez (1999), Schön (2000), Liston (2002), Ghedin (2002), Contreras (2002), propõem como alternativa ao modelo baseado na racionalidade técnica, a valorização da reflexão na formação e no desenvolvimento dos profissionais. As dificuldades apresentadas aos professores para responderem a todas as situações do cotidiano escolar, levaram à proposição de que refletir sobre as práticas docentes seria uma alternativa de preparar o professor para a realidade escolar.

1.2.2.1 Dewey: do pensamento rotineiro ao reflexivo

Dewey (1959) foi pioneiro na formulação da proposta que considera a reflexão da prática como caminho importante para se pensar e repensar a aprendizagem docente. Para ele, a reflexão da prática é uma proposta de superação da racionalidade técnica que não dá conta das situações de impasse presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, ao valorizar o ato reflexivo em busca de resgatar o espaço escolar como local de aprimoramento e aprendizagem da prática docente, aborda em sua construção teórica uma distinção entre o ato de simples pensamento e o ato de pensar reflexivamente.

Para Dewey (1959), o “*pensar*”⁴ é “esse curso desordenado de idéias que nos passam pela cabeça automática e desregradamente” (Ibid., p. 14). No entanto, para ele, a melhor maneira de pensar, é o que ele chama de “*pensamento reflexivo*”, ou seja, “uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Ibid., p. 13).

O pensar reflexivo para Dewey (1959) é uma cadeia, pois, “(...) em qualquer pensamento reflexivo, há unidade definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um momento continuado para um fim comum” (Ibid., p. 14). Ele afirma que o pensamento reflexivo visa a uma conclusão, deve sempre nos conduzir a algum lugar. Ainda, que o pensamento reflexivo nos impele à indagação, pois, “(...) examinar até que ponto uma coisa pode ser garantia para acreditarmos em outra, é, por conseguinte, o fator central de todo o ato de pensar reflexivo ou nitidamente intelectual” (Ibid., p. 20).

⁴ Os termos em itálico se referem à terminologia utilizada por DEWEY (1959);

O que Dewey (1959) pretende argumentar é que “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou hipótese” (DEWEY, 1959, p.18). Para ele, tanto o exame das crenças (ou hipóteses) quanto às conclusões alcançadas devem ser acompanhadas de argumentos que as fundamentem.

O processo de reflexão dos professores, para Dewey (1959) se inicia no enfrentamento de dificuldades que, normalmente, o comportamento rotineiro da aula não dá conta de superar. Dessa forma, após fazer a distinção entre o ato de pensar e o ato de pensar reflexivamente, traça considerações acerca das ações humanas que são rotineiras e/ou reflexivas.

Para ele a “*ação rotineira*” é orientada por impulso, tradição e autoridade. Acrescenta que nas instituições escolares, vai se formando um conjunto de conceitos acerca da realidade educacional que se tornam como verdades absolutas, absorvidas pelos grupos. Enquanto essas verdades não entram em conflito, a realidade é encarada como uma situação sem problemas. Essa visão impede que os professores reconheçam e experimentem outras alternativas para o ensino.

Por outro lado, na *ação reflexiva* (DEWEY, 1959), a lógica da razão e a da emoção estão entrelaçadas e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. Os professores com ações reflexivas questionam suas práticas e examinam criteriosamente as alternativas viáveis à realidade escolar.

Dewey (1959) considera as seguintes fases que abrangem o ato de pensar reflexivo: (1) um estado de dúvida, indagação, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, ou seja, a formulação de questionamentos, o qual origina o ato de pensar; (2) um ato de pesquisa (a análise das práticas), uma busca de material que resolva a dúvida. Nesse sentido, a reflexão tem a função de conduzir o pensamento em processo de pesquisa, de experimentação.

Nesse sentido, o que Dewey (1959) pretende explicar é que o ato de pensar reflexivo se diferencia da forma de pensar rotineira, pois compreende um estado de dúvida e um ato de pesquisa (“fases”, para Dewey). Para ele, o pensamento origina-se de alguma confusão ou dúvida, o que leva o indivíduo, frente a uma dificuldade, a buscar soluções através de sugestões, cuja fonte são nossas experiências adquiridas, ou seja, o que possuímos como “cabedal de conhecimentos úteis e disponíveis” (Ibid., p. 25). Dewey sobre as fases do ato de pensar reflexivo esclarece que:

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas (DEWEY, 1959, p.25).

Ao ter como finalidade o desenvolvimento do pensar reflexivo, encontrei em Dewey (1959) três importantes atitudes que devem ser cultivadas, que são: a primeira, *a abertura de mente*, que se refere a ouvir mais que uma única opinião, estando aberto a novos problemas, novas idéias e a possíveis alternativas. Ele afirma que os professores que têm uma mente aberta examinam as suas fundamentações não descansando enquanto não descobrem as causas das situações problemáticas. A segunda atitude, de *responsabilidade* implica na análise cuidadosa das conseqüências de uma determinada ação. Para ele, os professores responsáveis questionam suas ações. Por fim, a terceira atitude necessária à reflexão é *o entusiasmo*, que consiste na disponibilidade de envolver-se com entusiasmo diante das situações e desafios que surgem na prática. Garcia (1995) interpreta essa última atitude como sendo “a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina” (Ibid., p. 63).

Na visão de Zeichner (1993), Dewey, ao distinguir as ações reflexivas e de rotina não pretendia dizer que os professores devem estar sempre a refletir sobre tudo. Sua proposta se referia a um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento.

Dewey (1959) apresenta os “*recursos inatos*” que agem sobre os indivíduos quando temos como desafio desenvolver o pensar reflexivo, são eles: a curiosidade, a sugestão e a ordem. O primeiro recurso é a curiosidade que se constitui na tendência exploratória que é especialmente evidenciada na fase da infância e apresenta três níveis: a curiosidade orgânica consiste na atividade contínua de exploração, como exemplo, a inquietação fisiológica das crianças que a faz intrometer-se “em tudo”, agarrar, apalpar, bater, espiar, contudo, pouco contém de atividade intelectual. O segundo nível é a curiosidade social, pois se desenvolve a partir de estímulos sociais, ou seja, é necessário outro indivíduo para auxiliá-lo na investigação. Neste nível, a criança aprende que pode aumentar seu “cabedal de experiências”, pedindo que lhe forneçam mais material interessante a fim de familiarizar-se com o mundo misterioso a que se encontra. No terceiro nível, a curiosidade eleva-se do plano orgânico e social, para o intelectual. Essa fase assume um caráter definitivamente intelectual, somente quando “controla uma

seqüência de investigação e observações, ligandoss-as umas às outras como meio para um fim” (DEWEY, 1959, p.47).

O segundo recurso se refere às sugestões que são idéias que ocorrem espontaneamente provindas de experiências anteriores. Dewey (1959) ao exemplificar o que é uma sugestão explica que “a parte de sua experiência presente que é semelhante à da experiência anterior, evocará ou irá sugerir alguma coisa ou qualidade a ela ligada, justamente por ter estado presente na experiência prévia total” (Ibid., p. 49). No pensar reflexivo, essas sugestões subtendem consecutividade, continuidade ou ordem, (terceiro recurso descrito por Dewey) a fim de se chegar a uma conclusão. A conversão de sugestões em ato de pensar reflexivo exige, pois, a propriedade de ordem, de consecutividade. Contudo, somente a “cadeia de sugestões” ou “associação de idéias” para Dewey (1959) não constitui reflexão. Para o autor “temos pensamento reflexivo apenas quando a sucessão é tão controlada que se torna uma seqüência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a força intelectual⁵ das idéias precedentes” (Ibid., p. 55).

Como visto anteriormente, os limites de cada fase do pensamento reflexivo são: Uma situação embaraçosa, perturbada ou confusa, no início; e uma situação esclarecida, unificada, resolvida, no final. A primeira destas situações Dewey (1959) chama de pré-reflexiva, pois consiste no momento em que se apresenta o problema a ser resolvido. Segundo o autor “é a origem da questão a que a reflexão deve responder” (Ibid., p. 111). A situação final é denominada de pós-reflexiva, em que a dúvida foi dissipada.

Dentro desses limites das fases, situam os vários estados do ato de pensar reflexivo, o que Dewey (1959) denomina (cinco) fases ou aspectos do pensamento reflexivo: 1) as sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução, a sugestão “brota”, “estala”, ocorre espontaneamente; (2) uma intelectualização da dificuldade ou perplexidade que foi sentida e que passa, então, a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada. Essa fase reconhece que na medida em que definimos a dificuldade adquirimos idéia mais clara da espécie de solução necessária; (3) o uso de uma sugestão em seguida à outra, como idéia-guia ou hipótese, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta dos fatos; (4) a elaboração mental da idéia ou suposição; (5) a verificação da hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa. (DEWEY, 1959, p. 111).

⁵ Para Dewey (1959) força intelectual significa força de dar a uma idéia valor de crença, de torná-la digna de crédito.

Essas fases não são fixas, “não se seguem uma a outra em ordem estabelecida” (DEWEY, 1959, p. 119), como por exemplo, “a elaboração da hipótese não espera até que o problema tenha sido definido, a hipótese [...] pode aparecer a qualquer tempo” (Ibid., p. 119). Para Dewey (1959), o pensamento reflexivo ainda envolve uma previsão, uma antecipação ou uma predição que em sua opinião poderia ser considerado um sexto aspecto ou fase, “[...] toda sugestão intelectual ou idéia é antecipadora de alguma possível experiência futura” (Ibid., p. 121).

Por fim, “a função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio [...], numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (DEWEY, 1959, p. 106).

No entanto, alguns cuidados quanto à proposta de reflexão devem ser tomados, para se atingir os fins propostos por Dewey. A reflexão flui melhor quando a situação familiar e a situação estranha se apresentam na devida proporção. Pois, se a situação apresentada for demasiada familiar, não haverá impulso para que ocorra o pensamento, a busca por algo novo. Da mesma forma, se a situação apresentada for totalmente estranha, não “oferecerá base para sugestões que permitam a sua compreensão” (DEWEY, 1959, p. 285).

As formulações de Dewey (1959) sobre o pensamento reflexivo, resultante da distinção entre o pensar como rotina e o pensar reflexivo, possibilitaram estudos posteriores que passaram a definir a prática reflexiva como local de aprendizagem e condutora do professor ao desenvolvimento profissional. Dessa forma, essa proposta compreende a reflexão como capaz de permitir que o professor aprenda com sua prática recusando a tornar-se apenas um agente transmissor de conhecimentos produzidos por outros profissionais. A proposta de Dewey (1959) considera o caminho necessário a ser percorrido pelo prático reflexivo – aquele que aprende fazendo. “Este aprender no fazer em situação de interação significa a prática reflexiva construindo o saber da experiência” (TERRIEN, 1997 *apud* AZEVEDO, 2007) ⁶.

⁶ TERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. Revista Educação em Debate, Ed. UFC, n. 33, p. 5-10, 1997.

1.2.2.2 O ensino prático reflexivo proposto por SCHÖN

Schön (2000), assim como Dewey (1959), reconhece que formações baseadas em um currículo formativo não preparam os profissionais para atuar em zonas incertas e sim, prepara para competências supostamente genéricas de solução de problemas. Segundo o autor, a prática é caracterizada por situações únicas, singulares, o que significa que no enfrentamento dos problemas que surgirão na prática, técnicas pré-determinadas não dão conta da sua complexidade.

Por outro lado, em continuação aos estudos desenvolvidos por Dewey (1959), Schön (2000) verifica que no ensino das artes encontra-se uma aprendizagem por meio do fazer, em que os profissionais estão aptos para lidar com situações incertas, singulares. A esses profissionais bastantes destacados encontra-se o que as pessoas denominam de *talento artístico*, que é a habilidade de lidar em zonas incertas da prática. Para tanto, em Schön (2000) o talento artístico passa a ser visto como componente essencial da competência profissional.

Schön (2000) traz contribuições teóricas partindo da formação artística, bem como do treino físico e da aprendizagem profissional, por pressupor que esse tipo de ensino explicita melhor as características de um *practium* reflexivo. Isto implica em um tipo de “aprender-fazendo”, ou seja, o estudante aprende a prática de um prático a partir da reflexão e do diálogo entre estudante e tutor. Este cenário, para SCHÖN representa vivenciar o mundo da prática, “cometendo erros, tomando consciência e tentando novamente de outras maneiras” (SCHÖN, 2000, p. 89).

Diante da necessidade dos profissionais de atuar nessas zonas indeterminadas da prática, Schön (2000) propõe o ensino prático reflexivo: um ensino voltado para ajudar os estudantes a adquirirem tipos de talento artísticos. A partir da sua proposta, esboça as principais características de um ensino prático reflexivo, demonstrando que os vários níveis propostos de reflexão são importantes na aquisição do talento-artístico.

Sua argumentação teórica visa à valorização da prática como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato. O *conhecimento na ação*, identificado por Schön⁷, se refere ao

⁷ Os estudos de Schön, ao provir das bases teóricas de Dewey, sugerem que a terminologia “conhecimento na ação” de Schön tenha significados próximos a que Dewey chama de “cabedal de conhecimentos úteis e disponíveis” (DEWEY, 1959, p. 25).

conhecimento tácito, implícito, interiorizado do professor, que está na ação (não a precede). Esse conhecimento é mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando como um hábito. Dialogando com Dewey (1959), *o conhecimento na ação* a que Schön se refere, constituem os conhecimentos mobilizados pelos profissionais nas *ações rotineiras* presentes no ato humano.

No entanto, tanto Dewey quanto Schön (2000), esclarecem que esse conhecimento não é suficiente para atender as situações novas que extrapolam a rotina. Quando surge um elemento surpresa às ações rotineiras, para Schön (2000) os profissionais podem responder a essa ação, simplesmente ignorando os sinais de divergências apresentados, como tentativa de conservação dos padrões pertencentes ao conhecimento na ação, ou podem responder à situação por meio da reflexão de duas formas: *refletindo sobre a ação* e/ou *refletindo na ação*.

Segundo Schön (2000), quando respondemos à situação de forma reflexiva podemos *refletir sobre a ação*, “pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 2000, p. 32). Nessa fase o ato reflexivo não altera a ação presente. De outra forma, *a reflexão na ação* ocorre no momento da ação, podendo interferir na situação em desenvolvimento, “nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (Ibid., p. 32). Para Pérez Gomez (1995), o processo contínuo de reflexão na ação transforma o professor em um pesquisador no cotidiano de sua prática, e/ou em um profissional que constrói conhecimentos que orientam suas ações pedagógicas.

A reflexão gera experimentos imediatos, que podem funcionar, proporcionando resultados imediatos às situações problemáticas, ou podem produzir mais surpresas que exijam uma maior reflexão e experimentação. Dessa forma, frente às novas surpresas desagradáveis, deve haver uma reflexão sobre cada tentativa e seus resultados, de forma que prepare o campo para a próxima (SCHÖN, 2000).

Essas diversas formas de interpretar as situações diante das quais os profissionais se encontram, levam a que nem todos os professores considerem problemáticas as mesmas situações, que nem todos compreendam as dificuldades, incertezas ou conflitos da mesma forma, e que nem todos dirijam sua atuação pelos mesmos valores ou significados.

As três dimensões, denominadas por SCHÖN (2000) de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, englobam a chamada teoria da construção do

conhecimento. O ato de conhecer na ação e a reflexão na ação é um processo que pode ser desenvolvido sem uma descrição verbal do fazer. Segundo Schön (2000), improvisadores habilidosos muitas vezes ficam sem palavras ou dão descrições inadequadas quando relatam o que fazem em determinadas situações. A reflexão sobre a ação pode caracterizar um refletir sobre a reflexão na ação, o que sugere e molda indiretamente nossa ação futura (SCHON, 2000, p. 36). Esses vários níveis e tipos de reflexão são complementares e interdependentes na ação dos professores e desempenham papéis importantes na aquisição do talento artístico (SCHON, 2000, p. 36).

Os autores Dewey (1959) e Schön (2000) ao proporem que os professores construam conhecimentos a partir da reflexão da prática, esclarece que o pensamento (para DEWEY) ou a reflexão (para SCHÖN) surge de uma situação duvidosa, o que Schön (2000) chama de *elemento surpresa*. Os autores compartilham da mesma idéia ao proporem que esse elemento pode ser visto como problema desencadear um processo de reflexão na ação e/ou reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000) e/ou de pensamento reflexivo (DEWEY, 1959) – ou pode, simplesmente, ser ignorado pelos profissionais.

A fundamentação dos estudos de Dewey (1959) e Schön (2000) está na crítica à racionalidade técnica e na defesa de uma epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática como momento de construção de conhecimentos necessários à prática pedagógica – desde que o professor perceba e se disponha a lidar com as situações problemas que emergem nessa prática.

1.2.2.3 O modelo crítico-reflexivo

As contribuições teóricas do conceito de professor reflexivo (SCHÖN, 2000) foram relevantes para a literatura sobre a formação de professores. No entanto, alguns autores (ZEICHNER, 1993, 2002; ZEICHNER e LISTON, 1996; PIMENTA, 2002) analisam o uso indiscriminado do conceito nos currículos e práticas pedagógicas e seus limites formativos.

Pimenta (2002) observa uma forte tendência à tecnização da reflexão, a partir da qual a reflexão é apenas mais uma competência profissional a ser adquirida. Nesse sentido, Contreras (2002) alerta ao uso indiscriminado do termo “reflexão” pelos que “defendem a visão instrumental e técnica do ensino em que o raciocínio técnico se

apresenta como pensamento reflexivo, como processo de solução de problemas tomando a reflexão como prática individual” (Ibid., p. 135).

Zeichner (1993) verifica quatro tipos de concepção sobre o processo de reflexão que cria uma ilusão de desenvolvimento do professor, mas que, de forma sutil, mantém o papel reprodutor do professor. A primeira crítica se refere à consideração da reflexão com caráter imitativo, que estimula professores a reproduzirem modelos de ensino-aprendizagem efetivos e externos às suas práticas. A segunda crítica é direcionada à limitação do processo reflexivo, que delega apenas aos professores o direcionamento dos métodos e técnicas de ensino, ao que ZEICHNER denomina de “persistência da racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão” (Ibid., p. 22). Questões como o que deve ser ensinado, a quem e por que, ficam sob a responsabilidade de agentes externos à sala de aula.

A terceira e a quarta crítica de Zeichner se referem à individualização da reflexão dos professores e ao desprezo as condições sociais de ensino que influenciam o trabalho dentro da sala de aula. A insistência em pensar a prática sozinha e, da pouca atenção ao contexto social, a que a prática está inserida, limita as possibilidades de crescimento do professor. Ainda restringe a visão dos professores sobre os problemas, não direcionando o olhar para a relação com os problemas de outros professores ou com a estrutura das escolas ou sistemas educativos. Segundo Zeichner (1993, p. 23), “fala-se pouco da reflexão como prática social, por meio da qual, grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns aos outros”. O autor defende a prática reflexiva com caráter dialógico, propondo a reflexão como uma prática social. Ao contemplar a socialização da prática profissional, existe a necessidade da reflexão junto com outros profissionais.

A proposta sobre a prática reflexiva que Zeichner propõe se fundamenta em três princípios: Em primeiro lugar, a atenção do professor está voltada tanto para dentro, para a sua própria prática, quanto como para fora, aos contextos sociais nas quais essa prática está situada. O segundo princípio, nas palavras de Azevedo (2007) se refere “ao reconhecimento dos saberes e das ações práticas dos professores, e de seu caráter político e emancipatório” (Ibid., p. 44). Por fim, o terceiro princípio diz a respeito à ação reflexiva como prática social. Segundo Azevedo (2007, p.44) o modelo teórico de Zeichner considera a dimensão crítica da reflexão na e sobre a ação e implica uma tendência democrática e emancipatória da reflexão. O modelo de professor prático-reflexivo se amplia para um modelo de professor crítico-reflexivo.

Para Contreras (2002),

(...) a diferença fundamental em relação à proposta da reflexão é que a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também “uma forma de crítica” que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham (CONTRERAS⁸, 2002, p. 162).

Para o autor, os professores analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e político nos quais tal prática está inserida. O problema que CONTRERAS destaca no professor artista, investigador ou reflexivo, como alternativa ao ensino técnico, é que esse modelo,

(...) define uma configuração das relações entre certas pretensões e as práticas profissionais num contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para dita reflexão. Portanto, não se está propondo qual deva ser o campo de reflexão e quais são seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade.(...) O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, dirigem-se à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça. (CONTRERAS, 2002, p. 148).

A crítica apresentada por Contreras (2002) no caso do professor, é que muitas das reflexões realizadas pelos mesmos são reduzidas aos problemas mais imediatos em classe, que são impostos pela vida cotidiana, não colocando em questão as bases sobre as quais o ensino se sustenta. Dessa forma, os professores ficam isolados da análise sobre o sentido do ensino e os fins pretendidos, atuando como funcionários submetidos à autoridade burocrática. Como Giroux (*apud* CONTRERAS, 2002) afirma, o enfoque reflexivo fica “restrito ao que ignora”, ou seja, a reflexão dos professores limitada à sala de aula pode ser insuficiente para elaborar “uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional” (GIROUX *apud* CONTRERAS, 2002, p. 155). Existe necessidade de analisar a origem política, social e histórica dos problemas que a prática lhe impõe. Para Contreras (2002), alguns autores, diante desse contexto, justificam, “a necessidade de dispor de uma análise teórica, uma teoria crítica, que permita aos professores perceber qual a sua situação” (Ibid., p. 156).

⁸ Contreras (2002) ao expor essa idéia compartilha em seu livro das opiniões de Smyth (1911b; 1986; 1987) e Kemmis (1985; 1987).

Nesse sentido Contreras (2002) remete à idéia de Smyth⁹ (1987c) de que, “é preciso que os professores ‘intelectualizem` seu trabalho, isto é, questionem criticamente sua concepção da sociedade, da escola, e do ensino (...)” (SMYTH, 1987 apud CONTRERAS, 2002, p. 157).

Segundo Contreras (2002),

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002, p. 157-158).

Van Manen (1977), fundamentando nos estudos de Habermas (1973) sobre o conhecimento humano, discorre sobre três principais tipos de reflexão: O primeiro que denomina de reflexão técnica, se preocupa com a eficiência e eficácia dos meios (tais como métodos e técnicas de ensino) para atingir determinados fins (objetivos de ensino) e com a teoria (tais como os resultados de pesquisas científicas) como instrumento para previsão e controle dos eventos (no caso, o que acontece em sala de aula). O professor ao conduzir uma reflexão técnica, busca as soluções para seus problemas do dia a dia nas descobertas científicas e nas sugestões de especialistas.

O segundo tipo é o que o autor chama de reflexão prática, que se refere ao exame dos objetivos e suposições, assim como o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação. Neste tipo de reflexão, os professores voltam o olhar para sua prática, e buscam as respostas para os dilemas na sua própria prática, fundamentando-se no seu conhecimento de mundo sobre o assunto. Por último tipo, classifica como reflexão crítica aquela que se preocupa com critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos sócio-históricos mais amplos.

Já para Kemmis (1987), refletir criticamente envolve um processo de auto-avaliação que insere o sujeito dentro de um quadro de ação, na história da situação, como um participante da atividade social que se posiciona diante dos problemas. Nessa linha teórica, a reflexão vai além da investigação do profissional sobre as suas práticas, ela envolve uma forma de crítica capaz de analisar e desafiar as estruturas institucionais em que os profissionais estão inseridos. (KEMMIS, 1987). O autor

⁹ SMYTH, J. (org). Transforming teaching thorough intellectualizing the work of teachers. Em: SMYTH, J. Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge. Barcombe, Lewes, The Falmer Press, p.155-68, 1987c.

destaca cinco proposições¹⁰ que, em sua opinião, configuram como processo de reflexão crítica: A primeira proposição esclarece que a reflexão não é biológica ou psicologicamente determinada, nem mesmo é “pensamento puro”, ela expressa uma orientação à ação e diz respeito à relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos.

A segunda proposição expressa que a reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação (investigação teórica), mas, pressupõe e prefigura relações sociais. A terceira proposição assume que a reflexão não está livre de valores nem é neutra, ela expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos. A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais existe acordo social. Ao contrário, ela ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.

Por fim, a quinta proposta, sugere que a reflexão não é um processo mecânico, ou um exercício puramente criativo na construção de novas idéias. Nessa abordagem crítica, a reflexão é uma prática que expressa nosso poder para reconstituir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social. (KEMMIS, 1985).

Contreras (2002) mostra que essa caracterização da reflexão crítica proposta por Kemmis, não trata simplesmente de aceitar a prática reflexiva e sim de “analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando o caráter político da prática reflexiva” (Contreras, 2002, p. 164). No entanto, para a efetivação desta proposta, é necessário “estudar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa” (Ibid., p. 164).

Nessa mesma linha, Smyth (1987) propõe que um processo de reflexão crítica permita aos professores avançarem em suas práticas pedagógicas e estimularem sua própria transformação como intelectuais críticos. Um dos caminhos sugeridos seria promover junto aos professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, transformando-o em algo problemático, o que proporcionaria novas perspectivas, e dados da realidade em questão. Smyth (1987)

¹⁰ O termo original é “propositions”.

evidencia que através de questionamentos críticos, os professores podem conseguir adquirir consciência sobre a dinâmica do seu contexto de atuação.

Na visão de Ghedin (2002), todo ser humano é um sujeito reflexivo por ser portador de uma cultura humana e da cultura da sociedade. Contudo, existem “graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem” (Ibid., p. 130). Assim o autor parte do pressuposto que todo ser humano é dotado de reflexividade, mas que nem toda reflexão é do mesmo grau ou nível. A questão distintiva das diversas formas de reflexão se dá pelo fato histórico do ser humano se fazer num movimento contínuo através do trabalho, sendo muito mais o resultado deste fazer, do que as possibilidades do nosso pensar sobre ele.

A proposta de Ghedin (2002) também se fundamenta no modelo crítico, como alternativa de mudança, ou seja, propõe um “processo de oposição e resistência a uma missão inscrita na definição institucional do papel docente, que se insere num contexto social a ser transformado” (Ibid., p. 130). O autor argumenta que antes da reflexão ocorrer, a mesma está historicamente ligada às situações relacionadas ao contexto social, político, econômico e histórico. Ele argumenta que é possível a mudança criativa e qualitativa quando se passa por um processo reflexivo-crítico. Entende-se assim, que a reflexão não é um fim em si mesmo, mas, um meio possível e necessário para que possamos realizar um processo de mudança na realidade educacional.

1.3 Os conceitos teóricos da investigação

Os princípios teóricos apresentados nesse capítulo servem de referência para a análise do pensamento dos professores de piano sobre sua prática pedagógica, objeto deste estudo. Assim os conceitos de Dewey (1959) esclarecem questões: como o pensamento rotineiro se distingue do pensamento reflexivo; as fases que compõem o pensamento reflexivo (ato de questionamento e ato de pesquisa) e seus cinco aspectos; bem como as atitudes (abertura da mente, responsabilidade e entusiasmo) a serem cultivadas para o desenvolvimento do pensar reflexivo. Schön (2000) com a teoria do conhecimento (conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação) explica como os professores desenvolvem o *talento artístico*, ou seja, a habilidade de lidar em zonas incertas da prática.

Dewey (1959) e Schön (2000) apóiam seus estudos na defesa de uma epistemologia da prática, na qual esta prática é vista como local de reflexão e a partir desta de aprendizagem de novos conhecimentos. Porém, para Dewey (1959) e Schön, o processo de reflexão prescinde que os professores percebam sua realidade como uma situação problema ou conflituosa, e estejam dispostos a lidarem com estas situações.

No entanto, expandindo esses conceitos, a linha de pesquisa da reflexão crítica, com os autores Zeichner (1993, 1996), Contreras (2002), Kemmis (1985; 1987), Smyth (1987) e Van Manen (1977) auxiliam na compreensão de que a reflexão vai além da investigação da prática, pressupondo relações sociais e questionamentos da origem política, social e histórica ao qual a prática está inserida. Zeichner (1993; 1996) ajuda a entender a reflexão como prática social, na qual os professores ampliam seus saberes apoiados uns aos outros. Contreras (2002) contribui para o entendimento de que a reflexão restrita aos problemas da sala de aula não lhes proporciona autonomia para a transformação da prática. Para Kemmis (1985; 1987) o processo da reflexão crítica visa desafiar as estruturas institucionais a que os profissionais estão inseridos. Esta abordagem orienta o trabalho ao demonstrar o quanto a ausência de questionamento dos professores sobre questões institucionais reforçam a idéia de que os professores estão a servir a instituição. Smyth (1987) orientou para a compreensão de que raramente as pessoas vão questionar aquilo que é tido como certo, sendo necessário uma “motivação exterior” que estimule a reflexão.

Os conceitos acima me ajudaram a perceber que a reflexão, apesar de partir da prática, não se limita apenas à habilidade de construir ferramentas para lidar com seus dilemas, mas que a reflexão prescinde, prioritariamente, de uma compreensão sobre o que se reflete (a todos os fatores que a prática envolve) e o como se reflete. Ao buscar esclarecimentos sobre o termo, percebi que “reflexão” adquire definições e conceituações diferenciadas. Por exemplo, o que Schön (2000) poderia considerar como reflexão, pois, para ele, dar algum tipo de solução para uma situação problema já é um tipo de reflexão. Por outro lado, de acordo com Kemmis (1987), esses mesmos momentos não seriam considerados ainda como um processo reflexivo, pois este prescinde de uma análise da origem histórica, política e social à qual a situação problema está inserida.

Considerando essas interpretações e a dificuldade em encontrar trabalhos que explicitem as características da reflexão, esse trabalho irá considerar situações que os professores considerem “problemáticas”, “instáveis”, “não familiares”, analisando também o que os professores pensam sobre eles, buscando compreender esses momentos com base nos conceitos acima descritos.

PARTE 2: A METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Sobre a abordagem metodológica qualitativa

Esta investigação se encontra no âmbito da pesquisa em Educação Musical e adota a abordagem metodológica qualitativa. A opção por essa abordagem teve como critério buscar uma metodologia que compreendesse os fenômenos particulares, subjetivos, e que considerasse também o contexto social dos participantes e o modo como interpretam as suas experiências.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), a pesquisa qualitativa possui cinco características fundamentais:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte dos dados e o pesquisador como instrumento principal*¹¹.

O pesquisador entende que as ações humanas são significativamente influenciadas pelo contexto em que estão inseridas, para o investigador qualitativo, “divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Ibid., p. 48).

2. *A pesquisa qualitativa é descritiva.*

A coleta aborda toda a riqueza dos dados, considerando que tudo tem potencial para permitir uma maior compreensão sobre o objeto de estudo. São contemplados detalhes do cotidiano como gestos e brincadeiras, não sendo aceito nada como um dado adquirido que escape a uma avaliação.

3. *Os pesquisadores qualitativos estão interessados mais pelo processo do que simplesmente com os resultados e ou produtos.*

Essa característica enfatiza a importância da história, do trajeto das atividades e acontecimentos que pretendemos estudar.

4. *Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.*

O processo de análise dos dados tem como ponto de partida o fenômeno social, sendo inicialmente construído com questões abertas que com o decorrer da pesquisa vão se tornando mais fechadas e específicas. A pesquisa vai ganhando forma e

¹¹ Palavras do autor.

direcionamento à medida que se coletam os dados e se estabelece uma convivência com os participantes.

5. *O significado é o interesse essencial da abordagem qualitativa*

Este tipo de abordagem está interessada na maneira como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. O pesquisador utiliza de estratégias para compreender os pensamentos dos sujeitos a respeito das suas próprias experiências, suas vidas. Há também uma preocupação em entender os significados que estão implícitos nas suas falas e /ou manifestações.

Na área da educação musical, segundo Bresler (2000) os estudos qualitativos se intensificaram a partir da década de 1980, estando ainda em desenvolvimento. As características comuns das pesquisas da área contemplam o contato com o ambiente natural do fenômeno investigado, a valorização do pensamento dos participantes da pesquisa e a intenção de conhecer e compreender as relações subjetivas e intersubjetivas, culturais e sociais do homem e das culturas com o fazer musical e seu processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa qualitativa, portanto, apresentou-se como uma opção metodológica apropriada a este estudo, pois privilegia a observação no contexto original em que a ação ocorre, possibilitando um entendimento contextualizado dos significados, sua atuação e seu processo reflexivo sobre ela. Nesse sentido, o estudo de caso sob a abordagem qualitativa mostrou-se adequado para conhecer esse processo do pensamento do professor de piano, pois está aberto à singularidade de cada caso. O desenvolvimento da pesquisa direcionou ao esquema de coleta de dados e as técnicas de investigação utilizadas: observação naturalista das aulas, vídeo-estimulação, diário de vídeo e entrevistas semi-estruturadas.

A seguir, apresento e identifico a metodologia de estudo de caso utilizada na pesquisa, o esquema metodológico proposto no decorrer da coleta dos dados, as técnicas e procedimentos de coleta de dados utilizados.

2.2 Sobre o Estudo de Caso

O objetivo de compreender o pensamento do professor de piano sobre suas práticas pedagógicas define o pensamento do professor de piano como o objeto de estudo. Para Merriam (1988, p.21). “o estudo de caso consiste na observação detalhada

de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Para Yin (2005, p.19), o estudo de caso toma em consideração pesquisas que apresentam questões do tipo “como” e “por que”, relacionadas a fenômenos contemporâneos inseridos e que exijam pouco controle sobre os acontecimentos. Levando em conta as características apresentadas pelos autores (MERRIAN e YIN) e as questões norteadoras deste trabalho, a metodologia que se apresentou adequada a este trabalho foi o estudo de caso.

Considerando a natureza complexa e singular dos sujeitos pesquisados, cada um dos professores de piano foi considerado como um caso.

Alguns autores diferenciam as terminologias utilizadas para definir o estudo de caso único e o estudo de multicaseos, ou seja, ainda não há uma unanimidade quanto a essa terminologia utilizada. Para Chizzotti (1991) o estudo de caso é definido por “uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos” (Ibid., p. 102), o que dá a entender que o autor utiliza a mesma terminologia para um caso único ou vários casos. Por outro lado, Yin (2005) utiliza as terminologias “estudo de caso único” e “estudo de multicaseos”, porém considera que os projetos de caso único e de caso múltiplos são variantes dentro da mesma estrutura metodológica – e nem uma distinção muito ampla é feita entre o assim chamado estudo de caso clássico (isto é, único) e estudos de casos múltiplos (YIN, 2005, p. 68).

Assim como Yin (2005), Bogdan e Biklen (1994) utilizam a denominação estudo de caso somente quando se investiga uma mesma unidade. Dessa forma, os autores concluem que embora existam diferenças entre as terminologias utilizadas, as características e princípios dos estudos de multicaseos são os mesmos do estudo de caso (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A escolha de um determinado foco é sempre uma unidade do todo onde ele está integrado; o caso está inserido em contextos mais amplos. Dessa forma, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que os pesquisadores qualitativos, ao delimitar a matéria de estudo, devem estar atentos à relação dessa parte com o todo, pois “divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

2.3 Sobre o Esquema Metodológico de coleta de dados

A coleta de dados realizada incluiu diversas técnicas de pesquisa como: entrevistas semi-estruturadas (inicial e final), registradas em áudio; observações com registro ora em vídeo, ora em diário de campo; diário de vídeo-aula dos professores; entrevista associada à técnica de estimulação de memória. A pesquisa de campo foi realizada no período de Junho à Agosto de 2008, e foi desenvolvida conforme o esquema abaixo (Figura 1)¹².

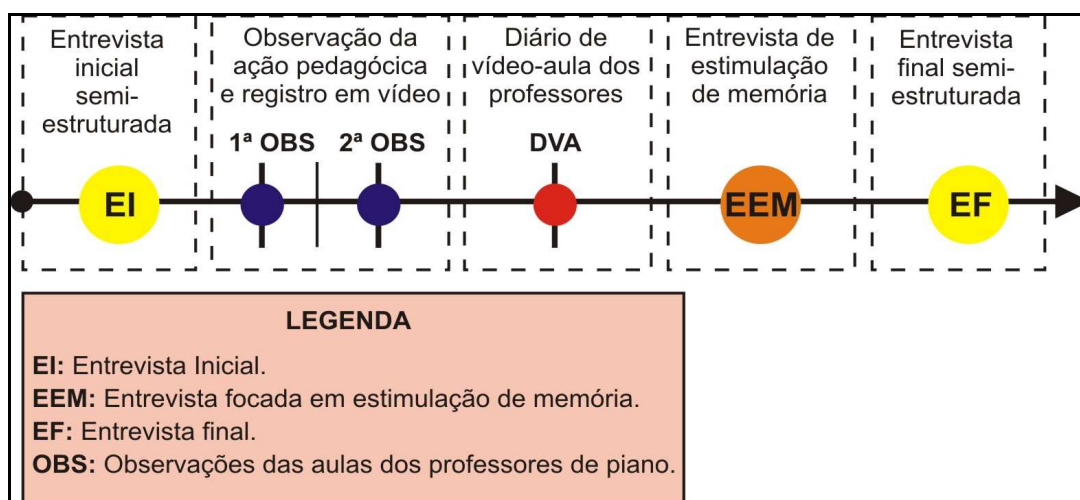


Figura 1 - Esquema metodológico de coleta de dados

A seguir caracterizo cada uma dessas técnicas.

2.3.1 A Entrevista

“A complexidade da aplicação de uma entrevista inicia-se, portanto, na análise inicial de todo um contexto externo, em que estão inseridos, obrigatória e inevitavelmente, tanto o entrevistado quanto o tema em estudo” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 20).

A entrevista no contexto da abordagem qualitativa supõe uma interação ativa entre duas ou mais pessoas inseridas num determinado contexto. Portanto, a entrevista

¹² O esquema metodológico apresentado nesta pesquisa utilizou-se do modelo desenvolvido por Carvalho (2007).

não possui apenas um caráter de posição passiva do entrevistado, considerando um mero informante, mas um processo social interativo dinâmico. Rosa e Arnoldi (2006) observam que é necessário o entrevistador visualizar o contexto externo, cultural e histórico em que o sujeito da pesquisa está inserido.

Alguns autores (BOGDAN e BIKLEN; ROSA e ARNOLDI; CAMPENHOUDT) apresentam alguns princípios que a prática de entrevistas envolve. Bogdan e Biklen (1994) alertam para o recolhimento dos dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. Os autores ainda complementam que o processo de entrevista requer flexibilidade, sugerindo que os pesquisadores experimentem diferentes técnicas, incluindo pequenos desafios. Quanto ao papel do pesquisador, BOGDAN e BIKLEN relembram que o objetivo da investigação é a compreensão das diferentes perspectivas pessoais, ou seja, o papel do pesquisador “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 138).

Rosa e Arnoldi (2006) chamam atenção para as emoções e sentimentos que emergem durante as entrevistas. Dessa forma, as autoras propõem que os pesquisadores registrem as reações efetivas suscitadas no decorrer dessa relação. Outro aspecto reportado se refere à fidedignidade e sinceridade nas respostas proporcionadas quando se estabelece um vínculo afetivo de confiabilidade entre as partes. Por fim, as autoras verificam que o entrevistado, ao longo da entrevista, muitas vezes emite opiniões diversas e contraditórias, sobre o mesmo tema. Isso pode refletir o nível de recursos reflexivos que os sujeitos produzem no exato momento em que é interrogado, como também o nível de facilidade de expressão verbal que possui. De acordo com, Campenhoudt (1998) “o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível” (CAMPENHOUDT, 1998, p. 192).

A literatura retrata que as entrevistas podem ter diferentes tipos, no entanto, as classificações variam de autor para autor. Observando as características gerais, as entrevistas podem ser categorizadas quanto ao grau de estruturação das questões: estruturadas, semi-estruturadas, não estruturadas ou livres ou abertas (CAMPENHOUDT, 1998; BOGDAN e BIKLEN, 1994; ROSA e ARNOLDI, 2006).

Quanto ao formato, as entrevistas estruturadas seguem um roteiro pré-estabelecido e não permitem inferências no decorrer do processo. Bogdan e Biklen (1994) pontuam que quando a estrutura da entrevista é usada de forma demasiadamente

rígida, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo. A entrevista semi-estruturada dispõe de uma série de perguntas-guias, que não são colocadas necessariamente pela ordem da formulação prevista. Ela permite uma flexibilidade, pois mesmo utilizando um roteiro-prévio, ela oferece ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo, seguindo a ordem que convém com o desenvolvimento dos questionamentos. Na entrevista semi-estruturada, existe a possibilidade de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, o que se difere da entrevista não-estruturada (aberta). Na entrevista não-estruturada (ou aberta ou livre), o entrevistador não dispõe de perguntas preestabelecidas, contudo encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse. Dessa forma, o sujeito desempenha um papel importante na definição do conteúdo da entrevista. (CAMPENHOUDT, 1998; BOGDAN e BIKLEN, 1994; ROSA e ARNOLDI, 2006).

Entre os procedimentos utilizados na entrevista, Bogdan e Biklen (1994) destacam que objetos ligados a recordações podem servir de estímulo para a conversa. Nesse sentido, Pacheco (1995) caracteriza a técnica de estimulação de memória como um procedimento que interpreta o pensamento do professor (sujeitos da pesquisa) mediante a observação de sua prática docente em registros áudios-visuais.

Trata-se de uma das técnicas mais utilizadas na investigação sobre processos de pensamento do professor durante o ensino interativo. Consiste na observação da aula gravada através de um gravador de áudio, ou vídeo, respeitando-se determinadas regras, e tem como finalidade principal saber o que o professor pensa quando ensina, representando, por isso, um instrumento de investigação muito útil já que permite uma explicitação e clarificação daquilo que o professor pensava no momento da ação. (PACHECO, 1995, p. 93).

Azevedo (2007) em seus estudos, fundamentada nos autores Jacinto e Sanches¹³ (2002), Beineke¹⁴ (2001) e Pacheco (1995), observa que essa técnica tem se intensificado nas pesquisas educacionais para desenvolver e avaliar o nível de reflexão realizado pelos professores ou estudantes em formação.

Neste estudo de caso, a preocupação com a prática pedagógica do professor de piano, que possa dar conta dos desafios da educação, frente à expansão dos campos de atuação, implicou a necessidade de compreender como os professores analisam sua

¹³ JACINTO, M.; SANCHES, M. Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. In: Revista de Educação Formação de Professores: testemunhos e perspectivas. Lisboa, vol XI, n.1, p.79-104, 2002.

¹⁴ BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. In: Revista da ABEM, n.6, p.87-95, set. 2001.

prática, quais as questões que chamam sua atenção na prática, como eles as pensam, por que, como lidam com essas questões ou situações-problema.

Assim, optei pela entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, em três momentos da pesquisa: EI, EEM, EF¹⁵, sendo também utilizada no segundo momento (EEM), além da entrevista semi-estruturada, a entrevista associada à técnica de estimulação de memória.

2.3.2 A Observação

“A observação é uma operação de levantamento e de estruturação dos dados de modo a fazer aparecer um conjunto de significações” (PACHECO, 1995). Essa técnica ou método apresenta como fatores positivos o contato aprofundado do pesquisador com o objeto de estudo – a possibilidade de novos aspectos para a compreensão do fenômeno estudado.

A observação pode ser utilizada como técnica ou método de pesquisa, como único instrumento de coleta de dados ou em conjunção com outras técnicas (entrevista, e/ou registros tecnológicos) (PACHECO, 1995). As modalidades da observação em investigação social se diferenciam quanto ao tipo de contexto e ao nível de envolvimento do observador.

Quanto ao tipo de contexto, elas podem ocorrer em um ambiente naturalista, dominante na pesquisa qualitativa, cuja principal característica é a inserção do observador no campo de estudo; ou em um ambiente não-naturalista, que ocorre em um ambiente planejado para a observação do fenômeno.

As observações, quanto ao nível de envolvimento, são basicamente definidas em dois tipos: participantes e não-participantes. Na primeira, o investigador participa e intervém no ambiente que observa; na segunda, o investigador é passivo e limita-se a registrar os fatos, acontecimentos.

Os dados revelados na entrevista inicial exigiram um breve acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores de piano, ou seja, a observação de algumas aulas, para poder compreender o discurso dos professores por meio da sua prática. O roteiro de observação foi se construindo no desenvolvimento da pesquisa, tendo como

¹⁵ Entrevista Inicial (EI), Entrevista de Estimulação de Memória (EEM) e Entrevista Final (EF).

referências os objetivos e as questões de pesquisa. As observações ocorreram no ambiente natural das aulas, contudo, não foi possível participar efetivamente da ação, pois as aulas eram individuais (professor e aluno).

Foram realizadas duas observações com cada professor participante. As observações foram registradas em diários (notas) de campo, sendo a segunda registrada em vídeo, para posterior registro de diário reflexivo (sobre a vídeo-aula pelos professores) e entrevista de estimulação de memória.

2.3.3 O Diário Reflexivo da pesquisadora e dos participantes

Um diário normalmente é um caderno de anotações onde registramos e guardamos dados, sentimentos, informações, impressões sobre nós mesmo, sobre outras pessoas ou fatos e experiências que consideramos relevantes. Na área da educação, alguns pesquisadores defendem que os registros escritos ajudam os professores a compreenderem a si mesmos, aos outros, bem como a prática que realizam no seu dia a dia. Dentre essas pesquisas, destacam-se os diários reflexivos estudados por Zabalza (2004). Este autor (2004) afirma que:

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver, em perspectiva, nosso modo particular de ensino. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

O trabalho com diário possibilita rever elementos de seu mundo pessoal que normalmente permanecem ocultos pela correria do dia-a-dia. Através da escrita, o professor (ou sujeito) vai percebendo os dilemas presentes em sua profissão e os recursos utilizados para resolvê-los. (ZABALZA, 2004).

Com o interesse voltado para o pensamento do professor de piano sobre sua prática docente, a utilização do diário foi uma das técnicas adequadas para esta pesquisa. Por um lado, a técnica de registro estimulou os professores a refletirem sobre suas ações, atitudes, dilemas enfrentados; por outro, os diários foram utilizados numa perspectiva pessoal da pesquisadora com a finalidade de registrar e interpretar os aspectos relevantes surgidos ao longo da pesquisa. Pois, como ZABALZA diz, o uso do

diário facilita o estabelecimento de um processo de aprendizagem. Segundo o autor, “todos nós que trabalhamos com diários, insistimos reiteradamente que são muito úteis para provocar reflexão sobre o melhor conhecimento de nós mesmos e de nossas ações” (ZABALZA, 2004, p. 26).

O trabalho com diário oferece um leque de oportunidades para se desvelar a complexidade presente no cotidiano escolar. Tal trabalho permite um distanciamento necessário para que os professores conscientizem-se da sua própria prática. Contudo, como revela a pesquisa de Holly (2000), alguns professores encontram dificuldades em questionar sua rotina.

Baseado em características apresentadas por Yinger, Zabalza aponta o valor da elaboração de diários:

(...) o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão. (ZABALZA, 2004, p. 95).

2.4 Procedimentos de coleta de dados

2.4.1 O Piloto

O estudo piloto é visto pela literatura como um tipo de estudo exploratório do fenômeno a ser investigado. Seu objetivo é auxiliar o pesquisador no aprimoramento do seu projeto teórico-metodológico para posteriormente aprofundar a temática de pesquisa (JANESICK, 1994). O estudo piloto realizado foi desenvolvido para me aproximar do campo de pesquisa, a fim de ter acesso a novos dados que me auxiliassem na construção do objeto de pesquisa. A proposta deste estudo também visava aperfeiçoar minha habilidade de proporcionar questionamentos reflexivos como entrevistadora.

A análise dos dados coletados neste estudo piloto permitiu uma compreensão aprofundada sobre as terminologias a cerca da reflexão e seus conceitos presentes na literatura estudada.

2.4.2 A seleção dos casos

De acordo, com os objetivos pretendidos, os critérios estabelecidos para selecionar os casos foram:

- Ser professor de piano;
- Ter aproximadamente cinco anos de experiência como professor de piano;
- Atuar em escola específica de música;

Para localizar os professores de piano, o levantamento partiu de uma lista de professores conhecidos. Dessa forma, o estudo se limitou a dois professores que atenderam aos critérios estabelecidos, apresentando diferenças quanto ao contexto de atuação. Dessa forma, o universo da pesquisa constou de um professor da rede particular e de uma professora da rede pública, que ministra aulas de piano popular.

2.4.3 A pesquisadora no processo de coleta de dados

A pesquisa situada em uma abordagem qualitativa implica uma relação entre a pesquisadora e o(s) caso(s) a serem investigados, assim: “Na medida em que o investigador faz parte da realidade que estuda, a neutralidade torna-se impossível” (BRESLER, 2000, p. 6). Dessa forma, minha subjetividade e meu perfil de pesquisadora tiveram um papel de relevância no processo de coleta dos dados, tornando-se fatores de contextualização ao longo dos diversos acontecimentos da coleta de dados.

Durante o processo inicial de coleta de dados, percebi que meus questionamentos conduziam os professores a descreverem situações sobre sua prática pedagógica, mais do que refletirem sobre ela, o que não me levaria ao objetivo desta pesquisa. Ainda observava que muitas certezas permeavam o discurso dos professores, impossibilitando questionamentos sobre sua prática. Ao longo da coleta de dados, algumas questões me acompanharam: O que se precisa para pensar, refletir a prática? Como desmobilizar as certezas dos professores? Como direcionar o olhar para aquilo que nunca foi visto? Dessa forma, com a análise deste primeiro momento da pesquisa, os próximos passos da coleta de dados procuravam abordar maiores esclarecimentos sobre as temáticas propostas e surgidas, o que me levou a aprender a fazer perguntas do tipo: “Porque você acha que isso acontece”? “Como seria isso na prática? Você poderia

me dar exemplos?”. No entanto, diante das certezas apresentadas pelos professores, percebia minha dificuldade em fazer perguntas que conseguissem promover um discurso menos descritivo e mais reflexivo.

Outra dificuldade observada se referia em manter o distanciamento da posição de pesquisadora para a de professora. Muitas questões me incomodavam, gerando uma certa insatisfação com os dados. Muitas vezes o que os professores pesquisados percebiam sobre a prática deles – e principalmente o que não percebiam – era bem diferente do que eu vi e como eu via. Porém, aos poucos, me conscientizei que o meu papel nesse contexto era o de entrevistadora, sendo necessário, portanto, apenas entender a perspectiva dos professores pesquisados. Apesar disso, pude verificar, posteriormente, que, na condução das entrevistas, no intuito de confirmar entendimentos sobre as questões abordadas, e de forma inconsciente, minha tendência era “arrumar” as respostas abertas, contraditórias, dos entrevistados.

Considero, portanto, que, apesar dos desafios e dificuldades enfrentados nessa fase da pesquisa, bem como as possíveis conseqüências que esta pode ter proporcionado aos dados, refletir sobre meu papel como entrevistadora e observadora constituíram parte do processo de aprendizagem do tornar-me pesquisadora.

2.4.4 A entrevista inicial semi - estruturada

A entrevista inicial semi-estruturada foi a primeira técnica de coleta de dados a ser realizada. Inicialmente, construí um roteiro¹⁶ orientado pelas questões de pesquisa e pelo referencial teórico da prática reflexiva. O roteiro foi estruturado nos seguintes aspectos: 1-) contato inicial e aproximação; 2-) conhecer o contexto em que o professor estava inserido e a sua formação pedagógica do instrumento; 3-) estimular o professor a pensar sobre sua prática; 4-) mapear quais as preocupações e/ou problemas da sua prática que surgem nesse primeiro momento de entrevista (aluno/ escola/ metodologias/outros); (Apêndice A- roteiro de entrevistas: entrevista inicial).

Nessa primeira entrevista, eu pretendia estabelecer uma maior aproximação com os professores pesquisados, e compreender quais questões mais se destacavam no seu discurso quando eram estimulados a pensar sobre sua atuação pedagógicas. Com a

¹⁶ Todos os roteiros de entrevistas encontram-se no apêndice no final do trabalho.

permissão dos pesquisados, a entrevista foi gravada em áudio, e logo depois, foi gravada no computador em formato *wave* para, posteriormente, ser transcrita. Nessa transcrição, realizei uma análise preliminar, destacando as temáticas surgidas que orientaram a elaboração do roteiro das próximas entrevistas.

Esse primeiro contato foi iniciado com explicações sobre os objetivos da pesquisa, os cuidados éticos quanto aos dados coletados. Foi esclarecido que os dados seriam analisados baseados somente nos referências teóricos da pesquisa, sem julgamentos de valores, bem como, que seria preservado a identidade dos professores, e sempre que desejassem poderiam ter acesso aos seus depoimentos e ao trabalho final. (SZYMANSKI, 2004).

Esta entrevista foi importante para estabelecer entre mim e pesquisados uma relação de interação, que proporcionou posteriormente uma maior liberdade para abordar profundamente questões conflitantes trazidas pelos próprios pesquisados. No entanto, ao realizar a análise preliminar observei que os professores possuíam um discurso generalizado, caracterizando este momento da entrevista como uma narrativa das suas práticas pedagógicas. Ou seja, ao exporem seus pensamentos sobre sua atuação pedagógica, a tendência era mais relatar suas preocupações, dificuldades e problemas enfrentados, ao invés de analisar, ou questionar tais situações. Contudo, tentei analisar as características próprias de cada caso.

2.4.5 As observações das aulas de piano

O segundo momento de coleta de dados foi a inserção no campo de pesquisa, no caso, na sala de aula. Como já mencionado, a técnica utilizada foi a observação naturalista (dentro do próprio contexto - sala de aula), não participativa, considerando o pesquisador como sujeito passivo. As observações tiveram como objetivo, compreender os discursos dos professores, bem como estabelecer um contato aprofundado com o objeto de pesquisa (no caso a prática pedagógica do professor de piano).

A minha inserção no campo foi importante para entender o sistema metodológico dos professores (como eles estruturam suas aulas), seus comportamentos e aspectos implícitos nos seus discursos. Segundo Zabalza (2004), faz-se necessário estudar o pensamento do professor juntamente com sua prática, pois é este pensamento

que dá sentido à ação, possibilitando entender o porquê das atitudes tomadas pelo professor frente a algumas situações.

Observei duas aulas ministradas por cada professor. A seleção dos alunos que participaram da observação foi escolha dos próprios professores. Nesse sentido, os dois professores pesquisados optaram por escolher um aluno diferente para cada observação.

As observações foram registradas em diários reflexivos. De acordo com Zabalza (2004), o conteúdo dos diários pode apresentar uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva relata as ações, os fatos observados. Já a parte reflexiva, visa registrar suas idéias, impressões, sentimentos, preocupações e reflexões realizadas. Os meus diários seguiram essas instruções e descreveram as ações ocorridas no momento da aula, o comportamento apresentado na relação professor-aluno, o interesse demonstrado pelo aluno, a compreensão demonstrada pelos alunos, a percepção dos professores sobre os alunos e as minhas impressões, percepções e análise prévias. Esses registros foram digitados no computador, acrescidos de reflexões e questionamentos sobre a prática dos professores.

A segunda observação foi ainda registrada em vídeo para posterior utilização na entrevista de estimulação de memória. Contudo, observei que em um dos casos, a presença da filmadora casou certo constrangimento no aluno, porém isso não influenciou os dados da pesquisa, já que essa se dirige ao professor. Pretendendo estimular a reflexão dos professores sobre suas práticas, foi sugerido que os mesmos assistissem à vídeo-aula e fizessem um diário reflexivo sobre sua aula assistida. Os critérios de elaboração do diário da vídeo-aula (Apêndice B), segundo a proposta de Zabalza (2004), foram explicados aos professores para, posteriormente, serem utilizados como fundamentação do roteiro da entrevista de estimulação de memória.

2.4.5.1 O Diário Reflexivo da vídeo-aula

A utilização do diário, segundo Zabalza (2004), possibilita encontrar uma descrição da ação e do pensamento do professor, segundo suas próprias percepções. Na narração que o diário oferece, os professores reconstroem a sua ação, explicitam simultaneamente (algumas vezes com maior clareza que outras) o que são as suas ações e quais as razões e o sentido que atribuem a tais ações (Ibid., p. 30).

Dessa forma, o diário reflexivo foi escolhido como técnica de pesquisa, para estimular e incentivar os professores a expressarem em forma de registro seus sentimentos, percepções, e questionamentos. Essa técnica contribuiu para aprofundar os dados sobre o pensamento do professor (suas preocupações, suas certezas, seus desafios) revelando assim, uma maior conscientização sobre suas práticas pedagógicas. Todos os dois professores, ao assistirem sua aula, observaram alguns aspectos antes não percebidos, embora eu esperasse mais problematizações e questionamentos.

Os aspectos levantados pelos professores no diário da vídeo-aula, os aspectos considerados relevantes pela pesquisadora e as cenas selecionadas do vídeo foram utilizados na estruturação do roteiro da entrevista de estimulação de memória.

2.4.6 A entrevista de estimulação de memória

A entrevista de estimulação de memória teve como principal objetivo compreender o que o professor pensava no momento de suas ações. Essa técnica ainda auxiliou o professor na percepção das suas ações. Contudo, como foi realizada em apenas um momento, houve aspectos que chamaram mais atenção do que outros que passaram despercebidos pelos professores, pelo menos nesse primeiro momento.

As questões do roteiro foram baseadas no diário da vídeo-aula. Assim, cada professor teve o seu roteiro elaborado de acordo com a realização de uma análise preliminar do diário, no qual enumerei todas as temáticas presentes que revelavam algum tipo de percepção, de sentimento, de preocupação, de descoberta pelos professores sobre sua prática. Após essa análise inicial, foram selecionadas algumas temáticas para serem aprofundadas na entrevista, além de alguns trechos da vídeo-aula que não foram comentados no diário (seja por terem passado despercebidos, pelos professores, ou seja por não acharem relevante mencionarem, ou questionarem).

Esse momento da pesquisa exigiu um tempo maior com os professores, pois foram abordados dois aspectos em um só encontro: o esclarecimento e aprofundamento das temáticas selecionadas dos diários da vídeo-aula e a estimulação da reflexão de algumas cenas previamente selecionadas. Como o objetivo da pesquisa era compreender o pensamento do professor de piano, os questionamentos pretendiam fomentar a expressão de suas impressões, percepções e sentimentos sobre suas ações.

As entrevistas de estimulação de memória foram gravadas em áudio e transcritas. As transcrições entre entrevistador e entrevistado foram intercaladas com as descrições das situações pedagógicas selecionadas nas sessões de vídeo, e identificadas pela minutagem dos vídeos.

2.4.7 A entrevista final

A entrevista final, do tipo semi-estruturada, teve como objetivo aprofundar temáticas discutidas e ainda esclarecer pontos que não tinham ficado claros nas entrevistas anteriores. Ao estudar o pensamento do professor, foi necessário compreender algumas crenças que estão enraizadas em suas concepções e que, ao mesmo tempo, apontam contradições.

Durante a pesquisa, pude perceber que os professores possuíam algumas certezas sobre sua prática, o que dificultava um questionamento maior sobre si. Assim, os dados coletados apontaram que os professores estão mais perceptíveis a questões exteriores à suas ações. Para compreender melhor essas certezas que eles apresentavam sobre sua prática, optei por utilizar uma técnica de questionamentos diferente das anteriores, para provocar outras maneiras de pensar. Dessa forma, partimos do recurso de deslocar o problema para outras instâncias, utilizado pelos professores (característico nas entrevistas anteriores), para iniciar os questionamentos. Iniciamos com questões gerais para depois transferirmos os mesmos questionamentos para sua prática, ou seja, uma nova maneira de estimular os professores a pensarem na sua prática pedagógica.

Essa entrevista também foi gravada em áudio e transcrita. No final de todo o processo de entrevistas, todas as transcrições foram entregues aos entrevistados que após concordarem com todas as informações contidas nas mesmas assinaram o termo de autorização dos dados para fins didáticos desta pesquisa.

2.4.8 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados referentes a cada professor(a) foram organizados em dois cadernos¹⁷ independentes. Cada um desses cadernos foi subdividido em seções sequenciais referentes à Entrevista Inicial (EI), Diário do(a) professor(a) (D), Entrevista de Estimulação de Memória (EEM), e Entrevista Conclusiva (EC), ou seja, foram colocados sequencialmente na ordem em que a coleta de dados ocorreu.

As entrevistas iniciais (C1, p.1-8/ C2, p.1-9) foram mais breves que as demais. O Diário dos professores também foi breve. Ambos os professores escreveram apenas uma página de análise de seu vídeo. Assim, os dados obtidos serviram apenas para esclarecer ou dar indicações de alguma nova informação. As Entrevistas de Estimulação de Memória, realizadas depois da análise do Diário dos professores, serviram para esclarecer as idéias, concepções e pensamentos dos professores presentes no diário e também para compreender o que os professores pensavam no momento da sua aula, como percebiam as situações que vivenciaram, e que atitudes haviam tomado. As Entrevistas Conclusivas, último encontro de coleta de dados realizado com os professores, colaborou para um maior aprofundamento e esclarecimento de temas já discutidos anteriormente nas outras entrevistas.

Um terceiro caderno¹⁸ foi elaborado e contou com as observações da pesquisadora. Este caderno, chamado também de diário da pesquisadora, contemplou além das anotações das aulas observadas, as sensações que me permeavam como pesquisadora ao longo da coleta de dados.

A análise de dados ocorreu em três etapas. Primeiramente realizei várias leituras e análises dos dados coletados organizados nos cadernos, com a finalidade de categorizar as temáticas que emergiram no discurso dos professores. A leitura foi feita linearmente, na ordem da organização acima descrita: Entrevista Inicial, depois o diário e as duas entrevistas finais.

Após analisar as entrevistas, procedi à leitura das minhas observações, que retratavam relatos sobre acontecimentos das aulas observadas, como também apresentavam minha percepção sobre o que eu via como problema e/ou como preocupações dos professores, como eu entendia as atitudes tomadas por eles, quais as

¹⁷ O Caderno 1(C1) refere-se ao estudo de caso nº1- O Professor Alberto, o Caderno 2 (C2) refere-se ao estudo de caso nº2 – A Professora Bianca.

¹⁸ O Caderno 3(C3) refere-se às observações realizadas pela pesquisadora em aula e durante o processo das entrevistas realizadas.

reações dos alunos, ou seja, minha percepção sobre diversos fatores que envolviam a atuação docente dos professores. Esta leitura teve o intuito de comparar o que acontecia nas aulas (registrado em minhas observações), com os dados surgidos do discurso dos professores (nas entrevistas e diários). Nessa primeira fase de análise procurei em cada caso, anotar os temas e terminologias recorrentes e sua frequência, que constituíram na elaboração de uma tabela. Em seguida, esses temas e terminologias foram classificados em categorias. Percebi que essa primeira categorização não contemplava todas as perguntas norteadoras da pesquisa. Assim, realizei uma segunda forma de análise dos dados, tendo como referência as perguntas de pesquisa. Os resultados foram também colocados em uma tabela, de forma que eu pudesse obter todas as possibilidades de aproveitamento do discurso dos entrevistados.

Em uma terceira fase, ao comparar os resultados de ambas as categorizações percebi que um complementava o outro, uma vez que as entrevistas, as observações e o diário revelavam não apenas as perguntas da pesquisa, mas também, dados que me permitiram entender o contexto a partir do qual obtive as respostas para minha pesquisa.

Assim, para a organização e redação dos dados, usei como referência as perguntas da pesquisa e todas as informações complementares, contextuais, que me permitissem entender a respostas dos professores. Uma vez definidas temáticas de referência para a organização dos dados, usei minhas observações como mais uma forma de analisar o discurso dos professores, verificando a relação entre o que era dito nas entrevistas e o que era feito nas aulas. Ao realizar a análise, voltei várias vezes aos referenciais teóricos para entender e interpretar a fala dos professores.

PARTE 3: CASO 1 - CONHECENDO O PROFESSOR ALBERTO

O Professor Alberto iniciou seus estudos de piano aos 13 anos, em uma escola particular que, pela sua descrição, seguia o modelo de ensino de conservatório, ou seja, com repertório erudito. Aos 17 anos de idade, e influenciado por sua professora de piano, ingressou no Curso de Licenciatura em Música.

[...] essa professora meio que norteou a minha escolha [...] (C1, EI, p. 1).

Ainda como aluno da graduação começou a dar aulas de piano, atuando há cinco anos aproximadamente em uma escola particular de música. Essa escola em que atua, é a mesma escola em que estudou antes de ingressar na faculdade de música. Diferente da sua época, hoje, o programa de ensino da escola é bem mais flexível, e alunos e professores podem escolher seus repertórios, inclusive, misturar repertório erudito e popular.

Quando eu comecei a dar aulas eu já estava na UnB [...] (C1, EI, p. 1).

Para o Professor Alberto, ser professor de piano foi mais ou menos como “cair de pára-quadras” (C1, EI, p. 1). O que ele considera como positivo na profissão são os “muitos retornos” que recebe por seu trabalho. O interesse do aluno é apontado pelo professor como o maior fator de satisfação: “tem outras crianças também que fazem tantas outras atividades e estudam, e dão aquele retorno para você, essas são uma das partes que motivam ‘pra caramba’” (C1, EI, p. 1). Para ele, a realização profissional se relaciona a alunos motivados e estudiosos, e a questão salarial. “Olha atualmente estou tomando mais gosto pela profissão, assim por conta de alguns alunos porque se a gente for pensar naquela questão financeira, é estímulo nenhum” (C1, EI, p. 1). Mesmo revelando que a questão financeira é baixa, acaba não sendo “tão desprazeroso assim”, pois dá muitas aulas, tendo uma carga horária de 30 horas de trabalho na escola, o que compensaria.

Outras vezes, é possível notar certa desmotivação, “eu falo assim pela questão dos alunos porque não é assim como a gente gostaria que eles fossem aqueles alunos mais dedicados, mais interessados [...] então eu fico meio decepcionado [...] então eu

fico muito chateado por isso” (C1, EI, p. 1). Essa frustração com o que ele vê como “falta de interesse e dedicação” dos alunos permeia várias vezes o discurso do Professor Alberto.

No discurso do Professor Alberto emerge duas temáticas: suas preocupações e o que considera como problema. Porém, algumas vezes, o Professor Alberto utiliza problemas e preocupações para as mesmas situações. Suas preocupações giram em torno do como proporcionar uma formação que atenda aos diversos interesses dos seus alunos e os motivem. Já o que ele considera como maiores problemas são: a falta de motivação; o como lidar com alunos que tenham déficit de atenção ou necessidades especiais; a não-execução; a falta de flexibilidade em aula para lidar com a individualidade do aluno e o programa.

3.1 Preocupações do Professor Alberto

3.1.1 Lidar com a diversidade de interesses dos alunos e motivá-los

Os alunos do Professor Alberto têm uma faixa etária bem diversificada, variando entre crianças, adolescentes, jovens e adultos¹⁹. Ao observar a diversidade de interesses e perfis dos seus alunos, reconhece que “cada um tem a sua individualidade, mas, as dificuldades são meio que comuns” (C1, EI, p. 5). Boa parte dos seus alunos, em especial adultos, tem interesse em aprender piano, para “ocupar a mente”, o que demonstra a ampliação dos interesses para a aprendizagem do piano, bem diferente do contexto no qual o Professor Alberto estudou.

O Professor Alberto, em diferentes ocasiões, demonstrou ficar frustrado, como por exemplo: quando o aluno está desmotivado, quando não está gostando do repertório, ou quando não está tocando como deveria, o que, ao meu ver, significa sua preocupação em proporcionar uma formação voltada aos diversos interesses dos alunos. Devemos levar em consideração, também, o fato do professor atuar em escolar particular onde a carga horária de trabalho do professor depende dos alunos que possui.

O Professor Alberto reconhece que “são pouquíssimos que estão ali porque querem tocar bem”, ou seja, são pouquíssimos que têm o interesse em tornar-se

¹⁹ A divisão da faixa etária foi denominada de acordo com o discurso do professor, não se pretendeu nesse momento classificar as idades pertencentes às categorias criança, adolescente, jovem e adulto.

instrumentista, a maioria está interessado em “ter uma atividade para ocupar uma parte da vida deles” (C1, EI, p. 6). Dessa forma, cabe ao professor atendê-los em seus interesses, estimulando a permanência do aluno na escola.

Embora esteja muito presente no discurso do Professor Alberto, a utilização de uma “negociação” nas aulas com os alunos como forma de motivá-los, como por exemplo, “o aluno faz um pouco do que eu [professor] quero e depois em troca eu deixo o aluno fazer o que ele quiser” (C1, EI, p. 2), não foi possível ver esse procedimento nas aulas observadas. No entanto, observei outras tentativas do professor para motivar seus alunos, como por exemplo, fazer atividades fora do instrumento como a criação de figuras musicais, o que talvez possa ser identificado como as “atividades diferentes” utilizadas por ele nas aulas de instrumentos (C1, EI, p. 5).

Na escola em que atua há também um programa, mas não há a obrigatoriedade de segui-lo. Ele explica a flexibilidade que a escola dá na escolha do repertório dos alunos:

Principalmente no começo [...] eu teria que usar determinados métodos, determinados livros, mas depois comecei a ter um pouquinho mais de confiança, eu pensei não quero isso por conta disso daqui, aí comecei a modificar mais, mas a princípio eu uso um pouco do que a escola pede (C1, EI, p. 2).

Durante sua formação no curso superior de Música, o Professor Alberto iniciou experiências com processos de questionamentos e reflexão sobre suas ações. Contudo esse processo não se deu ao longo de todo o curso. No entanto, já ter experimentado esse processo, pode ter proporcionado uma maior familiaridade com o tipo de questões abordadas na entrevista e uma maior liberdade para tratar de seus desafios e suas inseguranças. O Professor Alberto, mesmo já estando formado, ainda desenvolve estudos com o corpo docente da Universidade de Brasília.

A seguir, procuro descrever o que o Professor Alberto percebe ou não como problema em sua atuação docente, bem como ele pensa e analisa esses problemas, a que ou a quem atribui esses problemas que percebe e como lida com eles.

3.2 Problemas que o Professor Alberto percebe

3.2.1 Aluna com necessidades especiais

O Professor Alberto explica que no momento em que os dados foram coletados, vivenciava alguns problemas como o caso de uma aluna com necessidades especiais. Seu grande problema era saber como lidar com essa aluna, atribuindo o problema ao fato de não ter preparação para tal:

[...] eu não tenho formação nenhuma com pessoas especiais... (C1, EI, p. 3).

Mesmo sem uma formação pedagógica específica, o professor reconhece que aprende muito na prática ao lidar com situações como essas, desenvolvendo novos conhecimentos que são construídos por descoberta.

[...] as vezes eu consigo ter um ótimo trabalho com ela, as vezes não, é uma barreira um pouco desconhecida para mim, [...]. É um conhecimento que eu vou adquirindo meio que pelo “escuro” mesmo. [...] Eu procuro fazer coisas dentro daquilo que eu conheço, de algumas metodologias que eu conheço, mas boa parte é tentativa e erro, é assim procurando algum direcionamento pela descoberta mesmo, isso não tem como negar (C1, EF, p. 5).

A experiência advinda da prática é uma das formas de aumentar o conhecimento, e, a partir dele, ter mais confiança de lidar com a diversidade de alunos. Para Schön (2000) é justamente a reflexão na e sobre a experiência própria que irá gerar conhecimentos necessários para atender as “zonas indeterminadas da prática”²⁰, ou seja, situações imprevistas que surgem na prática pedagógica dos professores.

Uma das conseqüências das aprendizagens advindas da experiência são as reformulações de situações de rotina ou de modelos pelos quais passamos. Isso pode ser observado quando o Professor Alberto relata que:

Quando eu tinha aula regularmente, eu via umas coisas que eu não achava aquilo legal, então eu pensei, não vou começar a repetir as mesmas coisas [...] (C1, EEM, p. 4).

²⁰ Terminologia retirada de Schön (2000).

Eu cheguei à conclusão de que não preciso ficar naquelas cobranças do tipo, dedilhado correto, posição da mão, postura no instrumento, ao assistir outras aulas e conversando com outros professores [...] (C1, EEM, p. 4).

3.2.2 “Aluno com déficit de atenção”²¹

Uma outra situação pedagógica que o professor considera “problemática”²² em sua atuação se refere a um “aluno com déficit de atenção” (C1, EI, p. 3). Ele diz: “estou me desdobrando para fazer com que ele toque alguma coisa, pelo menos um dó, ré mi” (C1, EI, p. 3).

O Professor Alberto explica que suas atitudes são orientadas pelos conhecimentos que possui sobre esta área de alunos com déficit de atenção. Assim procura “diversificar as atividades ao máximo”, procurando não ficar muito tempo com o aluno numa mesma atividade. Quando este aluno não está mais interessado, o Professor Alberto diz mudar de atividade, procurando retornar a esta em um momento posterior para alcançar seus objetivos.

Em uma das observações, percebi que o Professor Alberto fazia atividades bastante diversificadas durante a aula, como por exemplo, mostrar uma seqüência (2-4-3) para o aluno e pedi-lo para tocar ora com a mão direita, ora com a esquerda; pedir para o aluno desenhar alguns instrumentos musicais em uma folha de papel, entre outras atividades. Mesmo que essas atividades possam não ser consideradas como as mais apropriadas para a aprendizagem desse aluno, elas demonstraram o interesse e o esforço do professor para envolver o aluno; e ainda indicaram um exemplo de situações que se refletidas, poderão levar a uma aprendizagem pedagógica. Sobre o formato desta aula e das escolhas das atividades, o professor explica:

Como ele [o aluno observado] tem déficit de atenção, eu não poderia passar uma atividade que demandasse muito tempo e muita atenção dele, então teria que ser atividades diversificadas e rápidas. Eu estava procurando fazer, o máximo de atividade curtas e que de certa forma, ele gostasse de fazer, o porquê do desenho é porque ele gosta de desenhar, então um dos objetivos foi utilizar os desenhos para introduzir alguns dos elementos musicais (C1, EC, p. 3).

²¹ Terminologia utilizada pelo Professor Alberto.

²² Terminologia utilizada pelo Professor Alberto para caracterizar a situação.

3.2.3 Os alunos desmotivados

O Professor Alberto ao analisar seus alunos os descreve como motivados e desmotivados.

Sobre os alunos classificados como motivados, o professor relata sua percepção e satisfação:

[...] a motivação que eles trazem é, se ele estudou. Isso é uma forma de demonstrar, que está interessado, por mais que tenha várias coisas para fazer da escola, outras atividades extras-curriculares. A forma de trazer as atividades, eu tentei estudar, ou então, estar fazendo coisas além do que eu pedi, é uma forma de dizer, que está gostando. (C1, EEM, p. 11)

Para o Professor Alberto o aluno motivado, “quando ele está ali, ele vai fazer um esforço para estudar mais um pouco, estudar quando ele pode, então ele vai estar disposto a enfrentar qualquer dificuldade que ele venha a ter, seja por falta de um instrumento, ou por dificuldade do repertório” (C1, EC, p. 1). Dessa forma, ao expressar sua concepção de que “o ensino de música não é aquela coisa primordial que nem a matemática, ela ainda fica em segundo plano” (C1, EEM, p.5), conclui que “é primordial no ensino de piano, fazer com que o aluno toque algo que ele se sinta bem, que ele se sinta a vontade, que ele queira fazer acima de tudo, que ele esteja motivado” (C1, EEM, p.5).

Por outro lado, ao se referir aos alunos desmotivados, considera como um dos problemas da sua atuação e um grande desafio, o como motivar esses alunos que se encontram desmotivados com o estudo do instrumento.

A esses alunos considerados desmotivados o Professor Alberto diz utilizar diferentes maneiras no seu processo de ensino como tentativa de motivá-los, como por exemplo, “eu procuro ensinar na base da troca, trabalhando um pouquinho do repertório e das atividades que eles querem, e um pouquinho do que eu quero” (C1, EI, p. 4); “eu procuro trabalhar de forma que não pareça uma obrigação” (C1, EF, p. 5). “eu procuro fazer alguma coisa nova, diferente” (C1, EI, p. 2); “eu procuro diversificar” (C1, EF, p. 3); “eu procuro conversar com o aluno, para ver o que ele realmente gosta, o que chama a atenção dele [...]”(C1, EC, p. 1); “Mostrando as possibilidade que ele pode ter com o instrumento, mostrando os diversos tipos de repertório”(C1, EC, p. 2).

Essas falas fortes do Professor Alberto, presentes nas diversas entrevistas podem representar sua preocupação em motivar seus alunos, o que pode estar ligado a sua experiência como aluno, como por exemplo: a sua desmotivação com o isolamento do seu instrumento, “quando eu estudava, eu via gente estudando piano a quatro mãos, ou acompanhando alguma coisa, e eu não fazia nada daquilo ali, era simplesmente eu sozinho” (C1, EEM, p. 8); e a falta de atividades diversificadas, seguindo sempre uma rotina que contemplasse técnica, execução de escalas e repertório do programa. Suas falas podem também estar ligadas ao contexto em que está inserido de uma escola particular, no qual predomina a idéia de que o aluno está na escola e permanece nela apenas se estiver gostando.

Observei durante o discurso do Professor Alberto que suas técnicas metodológicas são criadas e utilizadas sempre pensando formas de agradar os alunos. No entanto, o professor Alberto diz que, ao propor novas atitudes, novas atividades, novo formato de aula que estimule os alunos desmotivados, nota que os alunos têm uma reação e uma resistência ao novo. Ele não questionou outras possibilidades do por que os alunos estariam “resistindo”, e afirmou desconhecer o motivo. O professor Alberto acredita que tal reação acontece, pelo fato dos alunos estarem acostumados com o procedimento de ensino considerado tradicional.

[...] eu sempre procuro fazer alguma coisa diferente, [...] mas nem sempre é possível, pois eles tem uma certa resistência, não sei porque essa resistência do novo [...] parece que eles estão acostumados com o tradicional, aquele professor rígido que está te cobrando, que está de cara feia, que te coloca de castigo (C1, EI, p. 4).

Nesse sentido, o Professor Alberto lamenta também a dificuldade que percebe dos alunos em desvencilhar dos modelos experienciados com professores anteriores, em especial, com o primeiro professor. Segundo ele, os alunos têm a tendência em manter as antigas rotinas da aula estruturada pelo professor anterior, e ainda compará-las com as novas estruturas e metodologias do atual professor.

[...] eu vejo nos alunos que chegam para mim, eles tem muito da concepção que, “ah, mas meu professor falava assim, eu fazia assim com meu outro professor”, então eu imagino que o primeiro professor seria a maneira com que eles vão comparar os demais. Então eles acham que se o professor começou daquela forma, eles têm que continuar daquele jeito. [...] eu estou pensando, para fazer ele desvincular do outro professor que ele tinha, [...] então assim, eu

estou vendo que o professor anterior tem uma imagem forte, talvez por ter sido o primeiro, a primeira experiência que eles tiveram. Eu vejo que eles levam aquilo ali como sendo primordial, [...] eu vejo que a primeira experiência fica marcante. (C1, EEM, p. 3).

O Professor Alberto aponta como problemas da sua atuação alguns alunos considerados desmotivados, que em determinadas aulas “não querem fazer absolutamente nada” (C1, EF, p. 5). Tal situação foi justificada por três fatores: “estão ali porque os pais obrigam”; “fazem muitas atividades”; “os alunos não sabem o que querem”.

Isto demonstra que o Professor Alberto, geralmente vê os problemas da sua prática e muitas vezes remete a origem destes problemas ao aluno. Voltar a pensar o problema e questionar ou, pelo menos, incluir a sua metodologia de ensino no rol do contexto a ser visto na análise das causas dos problemas, não foram atitudes observadas em seu discurso. Também não se fez muito presente remeter à origem dos problemas a questão política, social, institucional, como propõe a linha teórica da reflexão crítica.

3.2.4 O Programa: “[...] alguns daqueles livros eu não gosto [...]”

Um aspecto destacado nos dados foi a relação do professor com o programa. Seu discurso retratou sua insatisfação com os livros propostos pelo programa adotado pela escola. O professor Alberto, ao mesmo tempo em que crítica os livros, conclui que “os livros que a escola adota, boa parte das outras escolas adotam também” (C1, EEM, p. 1). Ele revela que não teve participação na elaboração do programa, tal foi construído pela coordenadora da escola. Contudo, por lecionar em uma escola particular, esclarece que tem abertura para escolher novos métodos. No entanto, reconhece a sua indisponibilidade para pesquisar outros métodos: “[...] eu gostaria de ter mais tempo para começar a pesquisar mais, para ver quais são os livros que estão no mercado e tudo” (C1, EEM, p. 1). Mesmo não gostando de tais livros, o professor nota que alguns alunos querem continuar com esses métodos já iniciados.

Por um lado, o professor inicia questionamentos ao programa sugerido pela escola, e ainda demonstra a permissão que se tem para ter outras opções, como proposta de mudança a sua insatisfação. Por outro lado, a transformação não é realizada, pois o professor justifica a falta de tempo para pesquisar outras opções (métodos).

Para o Professor Alberto a insatisfação com os livros adotados pela escola e utilizados por alguns alunos está ligada a sua concepção de que as músicas desses livros geralmente são desconhecidas e pouco melodiosas. Sua justificativa à crítica de tais métodos é que as músicas não fazem parte do “universo dos alunos”. A proposta frente à sua insatisfação ao programa que a escola adotada é “trabalhar a partir da vivência do aluno” (C1, EEM, p. 3).

[...] eu acho importante, eles conhecerem outros universos, mas trabalhar com aquilo que eles já conhecem, fica mais fácil, eles vão começar a compreender aquilo ali, o que você quer explicar para eles. Então, aos poucos, você vai introduzindo outras culturas a eles (C1, EF, p. 7).

Dessa forma, o Professor Alberto relata levar para sua aula, músicas que os alunos gostam e conhecem como, por exemplo, temas de filme e/ou desenho. Em alguns momentos leva também músicas a quatro mãos.

3.2.5 A falta de flexibilidade em aula

Sobre a postura de ser flexível em aula para atender a disponibilidade dos alunos, o professor demonstra visões diferentes, inclusive contraditórias, não podendo ser descritas de um modo regular único. Assim, ao analisar os dados, pude perceber que o Professor Alberto não tem uma forma única de pensar sua atuação.

Na primeira entrevista, o Professor Alberto demonstra a necessidade de ser flexível para atender a disponibilidade dos alunos, e ao mesmo tempo, sua decepção por precisar agir dessa maneira,

(...) eu fico meio decepcionado, pois a gente não pode ficar exigindo, cobrando se está estudando (C1, EI, p. 1).

Porque eu comparo muito com a escola de música onde as pessoas entram ali não importa o motivo mas eles tem que cumprir aquela carga horária, eles tem uma prova a fazer, se eles não estudarem eles não passam, diferentemente de uma escola particular onde você está ali porque você quer, você não tem aquele compromisso 100%, tem aquela flexibilidade quase que total, então assim naquele momento que você não pode estudar porque teve prova ou alguma coisa do gênero. Então assim a partir do momento que você começa a exigir (...) o pessoal começa porque está difícil e acaba por desistir (C1, EI, p. 2-3).

Nesse momento da pesquisa, a minha compreensão era que para o professor Alberto havia uma necessidade de exigir mais do aluno para se satisfazer, o que no tipo de escola em que trabalha (particular) não era possível. Percebo nesse seu discurso uma preocupação com a sua forma de agir diante de tal situação, e uma insatisfação pessoal.

No entanto, em outros momentos da pesquisa, o professor ao analisar a prática pedagógica começou também a questionar modelos padronizados de ensino e a perceber a singularidade dos seus alunos. Assim, na entrevista conclusiva (EC), conclui que “tendo essa flexibilização é melhor de trabalhar, você pode trabalhar realmente com a individualidade”. (C1, EC, p. 6).

Algumas mudanças ocorridas no decorrer da prática foram expressas pelo Professor Alberto. Essas mudanças geralmente estavam ligadas à transformação de sua prática, em especial às suas atitudes e concepções frente à realidade educacional. Para ele, as experiências vivenciadas o levaram a perceber as particularidades da prática, adaptando suas concepções e ações padronizadas a realidade singular de cada situação. O Professor Alberto comenta:

No início eu me sentia mais travado, era assim, vamos terminar o repertório, o meu objetivo era o repertório. Depois que você começa a lidar com várias pessoas, que nunca vai ter fulano igual ao outro, você começa a perceber que não é bem assim. Então eu vejo que não adianta eu ter um padrão de professor, que com um vai dar certo e com outro não vai dar certo (C1, EI, p. 7).

Compreender a diversidade de interesses dos alunos orientou-o a adaptar seus objetivos a presente realidade e a superar suas frustrações. Como mostra:

Eu tinha a mania de querer a música perfeitamente, 100%, isso me deixava frustrado, por não conseguir alcançar meu objetivo. Aí eu pensei, ‘Não estou treinando maquininhas para reproduzir a partitura..., os alunos estão ali porque querem uma atividade, são pouquíssimos que querem tocar bem (serem músicos)... não precisam tocar a música 100%, se conseguiu tocar e está agradável, então para mim hoje está bom [...] então eu procurei me adaptar a esse tipo de público (C1, EI, p. 6).

Algumas mudanças de comportamento do professor também ocorreram a partir da reflexão do seu processo de aprendizagem como aluno.

Eu pensei com o tempo eles vão começar a amadurecer assim como eu amadureci [...] (C1, EI, p. 6).

Eu cheguei à conclusão de que não preciso ficar naquelas cobranças eternas do tipo posição de mão, dedilhados corretos, postura ao instrumento; essas são questões que vão amadurecer com o tempo, o que posso fazer é mostrá-las o melhor caminho, tirando o negativismo do tipo “isso está errado”, “não pode fazer assim” por “tente fazer dessa maneira” (C1, Diário, p. 2).

Essas mudanças percebidas nas ações e na prática pelo Professor Alberto podem estar ligadas à autonomia que o professor tem dentro da sua instituição (particular), ou mesmo, aos questionamentos sobre essas questões já feitas em outras ocasiões pelo mesmo.

Suas concepções não são tidas como estanques, e sim se transformam e constroem à medida que questiona sua prática e percebe problemas. Contudo, observo a falta de fundamentos que o ajudem a entender a origem didática, política, social e histórica dos problemas. Percebo também que ter ferramentas para perceber os problemas são essenciais para o processo reflexivo da prática pedagógica (SMYTH, 1987), pois como refletir sobre aquilo que não é tido como problema? Assim como o professor diz, “é aquela coisa que a gente faz do jeito que ensinaram para a gente, a gente não costuma questionar aquilo ali, para que mexer com o que, digamos, está dando certo” (C1, EC, p. 6). Observo a importância de uma formação que prepare os professores para refletirem sobre suas práticas, como nos mostra o exemplo do professor Alberto:

(...) quando você analisa; você vê que está fazendo dessa forma, quando você para pra pensar, nossa eu estou fazendo dessa forma, mas até então (...) você só vê, depois que começa a refletir mais, quando alguém fala assim, você está fazendo isso, por quê? (C1, EEM, p. 6).

3.2.6 A não execução do aluno

Os problemas percebidos na prática do Professor Alberto estão centrados na execução do aluno. A percepção do Professor é se o aluno deu ou não conta de tocar. “Eu consigo refletir quando tenho um objetivo mais no longo prazo, como a apresentação de final de ano, aí eu penso como vou fazer para ele conseguir tocar (C1, EI, p. 4)”. A tendência é atribuir o problema da não-execução às dificuldades técnicas

dos alunos, como dedilhado, ritmo, percepção da linha do pedal e coordenação motora. Outras possíveis causas não estiveram aparentes nos dados.

No caso da aluna que participou da filmagem para a entrevista de estimulação de memória, o professor, ao ser questionado sobre seu procedimento de ensino e a aprendizagem da aluna em aula, relatou que “tentou solucionar uma dificuldade que a aluna teve, mas não surtiu muito” (C1, EEM, p. 7). Isso demonstra que percebe problemas, mas que este seu procedimento não foi adequado para solucioná-los, no entanto, outras tentativas para solucionar o problema não foram apresentadas pelo professor. Ele complementa que a aluna resolve as dificuldades com estudo em casa, e que esta pode ser uma das formas de resolver as dificuldades da execução.

Tal situação parece demonstrar que não resolver as dificuldades dos alunos em sala de aula não é visto como problema. Uma das soluções proposta, talvez seja esperar que a aluna resolva a dificuldade com estudo em casa. Como Louro (2004, p. 139) constata em sua pesquisa, essa relação professor-aluno parecer estar associada aos modos tradicionais do ensino de instrumento, onde a responsabilidade da aprendizagem está por conta do aluno. Em outros momentos, o professor percebe que “eles entenderam sua explicação, mas na hora da prática mesmo não conseguem reproduzir” (C1, EEM, p. 10).

Situações como essa, em que o Professor Alberto percebe o problema, mas não tem recursos para solucioná-lo, permearam durante todas as entrevistas. Isto revelou que o professor após tentar solucionar o problema e não obtendo sucesso, tinha a tendência em atribuir o problema ao aluno, como por exemplo: “o aluno gosta assim”, “o aluno está acostumado com esse tipo de aula tradicional”. Schön (2000) em casos como esse, propõe a *reflexão das tentativas e dos resultados* a fim de encontrar novos caminhos que solucionem a situação problema.

Ao analisar sua prática, o Professor Alberto conclui que “Algumas vezes eu tenho aquele pensamento rápido para detectar a falha e consertar (aspectos técnicos), para outras coisas eu até consigo identificar o problema, mas naquele momento eu não saberia resolver” (C1, EI, p. 5). Os dados demonstram que o professor tem consciência que necessita de ferramentas que os auxiliem a solucionar problemas da prática. Isso explica que a reflexão da prática apenas não é suficiente para solucionar todos os problemas percebidos, são necessários também instrumentos, modelos, recursos, materiais que auxiliem na solução dos problemas. Em outros momentos, ao analisar seu

diário, percebo que ele avalia suas ações: “Foi uma boa estratégia para aquela aula” (C1, Diário, p. 2).

Quanto ao procedimento de ensino do professor Alberto, várias técnicas são utilizadas, como por exemplo: “perguntas para ver se o aluno entendeu as dificuldades que precisa estudar em casa” (C1, EEM, p. 9); “utilização de exemplos e referências de coisas comuns da vida deles” (C1, EEM, p. 10); “pedir para tocar mais devagar”, e ainda com crianças “fazer brincadeiras” (C1, EI, p. 3).

Algumas dessas técnicas foram questionadas para poder entender o porquê da escolha dessa e não de outras técnicas. Os dados demonstraram que muitas dessas técnicas utilizadas pelo professor sugerem o que Dewey (1959) chama de “cabedal de conhecimentos úteis e disponíveis” e que Schön (2000) chama de “conhecimentos da ação”, ou seja, conhecimentos já interiorizados pelo professor, conhecimentos que fazem parte do dia-a-dia do professor.

É que às vezes, você vai até no automático mesmo, você já está habituado a lidar com aquilo ali e dá para fazer isso ou aquilo (C1, EI, p. 4).

Entretanto, o Professor Alberto demonstra que nem sempre seus “conhecimentos tácitos, interiorizados” (SCHÖN, 2000) dão conta de suprir as necessidades da prática. Muitas vezes, aparecem imprevistos que o levam a pensar naquele momento para saber como agir, o que para Schön (2000) seria uma “reflexão na ação”.

[...] sempre acontece um imprevisto, por exemplo, o aluno não estudou determinada peça, então você sempre tem que estar pensando o que vai fazer, também quando o aluno não traz o material, tem que estar procurando fazer outras coisas, aquela reflexão é mais momentânea mesmo (C1, EI, p. 4).

O Professor Alberto demonstra que ao lidar com situações inesperadas (aluno portador de alguma necessidade especial, aluno que não leva material, entre outras situações), ao analisar e/ou refletir sobre elas, aprende a construir novos conhecimentos. Segundo Schön (2000), os conhecimentos deste professor adquiridos “meio que pelo escuro”, por “tentativas e erros, procurando algum direcionamento pela descoberta” (C1, EF, p. 5), pressupõe as características de um “prático reflexivo”, que aprende com a prática fazendo.

A concepção do Professor aberto sobre o que seja ensinar é representada por uma tentativa de preparar o aluno para ser autônomo.

[...] eu não quero que ele se torne dependente de um professor, eu vejo que [...] é importante eu mostrar o caminho para eles, para que eles não fiquem eternamente dependentes de mim. Eu acredito que ensinar, é você fazer com que o aluno possa a partir de um determinado ponto seguir com as próprias pernas (C1, EEM, p. 5).

Essa concepção foi verificada na prática, na observação de uma aula, e esteve presente no discurso do professor. Uma característica forte observada em suas aulas e nos seus relatos era deixar o aluno tentar sozinho durante um tempo para depois, no momento considerado oportuno, interferir e orientá-lo. Explica que: “não gosto de interromper o aluno quando ele está tocando” (C1, EEM, p. 9). “A gente tem que mostrar o caminho, mas não deve guiar totalmente o caminho, porque em algum momento ele vai precisar caminhar sozinho” (C1, EF, p. 4).

Contudo, ao assistir à sua própria aula (Vídeo-aula), e observar tal fato, expressa ao diário sua preocupação com suas ações frente ao aluno: “faz-se necessário não demorar tanto a ajudar ao aluno para resolver tal situação, o aluno sente-se um pouco frustrado” (C1, Diário, p. 1).

Essa sua tendência em procurar formas para estimular ao aluno, o desenvolvimento da sua própria independência, talvez possa ser explicada, pela necessidade que teve quando aluno de tomar decisões sozinhas, combinadas à sua experiência como professor. Para o professor, suas ações para desenvolver o princípio da autonomia, é incentivar aos alunos escutar novas peças e a buscar por músicas que tenham vontade de tocar, bem como, em alguns momentos procurar soluções para as dificuldades sozinho.

Observo que ao rever sua prática, o professor teve consciência das suas ações e levantou questionamentos quanto à sua metodologia utilizada.

Às vezes, eu até penso, como falei no diário, será que eu deveria interferir mais, quando? Será que, às vezes, eu não os estou deixando quebrarem muito a cabeça? (C1, EEM, p. 6).

Assim relata que não está colocando em prática suas concepções.

[...] deveria pegar mais especificamente o problema e trabalhá-lo, criando novas situações (variação rítmica, por exemplo) e buscar mais estratégias para conseguir desenvolver tal dificuldade, de modo que a criança não possa sentir-se entediada ou mesmo cansada por repetir constantemente tal exercício (C1, Diário, p. 1).

Ao questionar sua prática observa que seus procedimentos de ensino parecem com o ensino considerado tradicional. Contudo reconhece a falta de possibilidades metodológicas para mudar.

[...] Por mais que a gente fale, vamos sair do tradicional, o que não é tradicional? Eu não saberia fazer uma aula que não fosse tradicional, será que eu saberia? (C1, EEM, p. 10)

O professor destaca que, ao analisar sua prática, consegue ver o que está fazendo e percebe problemas, o que o leva a procurar formas para solucioná-lo. No entanto, compartilhando de Smyth (1987) observo que para ver o problema é necessário alguém ou um fator (neste caso foi, a pesquisadora e/ou o vídeo) que estimule a reflexão sobre a prática. Observo também que, embora o professor possa transformar sua prática (de formas variadas, incluindo tentativas e erros), criando recursos para ajudar o aluno a aprender, o conhecimento de modelos metodológicos variados pode ajudá-lo, principalmente nos primeiros anos de trabalho, evitando possíveis frustrações.

3.3 A reflexão como prática social

Foi observado que a reflexão como prática social, proposta por Zeichner e Liston (1996) que visa o diálogo da prática com outros contextos, outros profissionais, parece permear as ações do Professor Alberto: “Algumas questões que nós trocamos são mais questões pedagógicas de como seria para determinado tipo de aluno, o que poderia fazer para ele responder melhor” (C1, EI, p. 7). No entanto, ao pensar a prática junto com outros professores a tendência é discutir o ‘como’ e ‘o que’ fazer para os alunos tocarem, não estando aparentes discursos que questionem ‘o porquê’.

A compreensão do contexto social (ZEICHNER E LISTON) ao ensinar também foi uma característica notada no discurso do professor Alberto. Dessa forma, o professor ao analisar as condições sociais e culturais a que sua prática está inserida destaca a

importância de promover a interação dos pianistas com outros músicos, assim como outros repertórios.

Eu vejo o seguinte, piano você não está tocando só para você, você está tocando para alguém, alguma pessoa em algum momento da sua vida vai escutar você tocando, então porque não incentivar essa troca, porque o pianista não se mistura com mais ninguém?, Então eu procuro tirar um pouquinho dessa visão. Eles têm que estar integrando um pouquinho com outros músicos, conhecendo outros repertórios (C1, EI, p. 7).

Em síntese, o Professor Alberto ao pensar sobre sua prática, demonstra que ora seu pensamento se caracteriza como rotineiro (DEWEY, 1959), ou seja, idéias que passam pela sua cabeça confusamente. Em outros momentos seu pensamento aborda um processo reflexivo (DEWEY, 1959), que frente a uma preocupação ou problema percebido, o levam a um ato de pesquisa, no qual busca soluções que resolvam a dúvida.

PARTE 4: CASO 2 - CONHECENDO A PROFESSORA BIANCA

A Professora Bianca começou seus estudos de piano erudito, ainda quando “novinha” com uma professora particular reconhecida no meio musical pela sua performance. Segundo Araujo (2005)

Historicamente, no Brasil, é comum associar a figura do professor de instrumento com a figura do “performer” e não com a do educador. Tal associação, freqüentemente negligencia o olhar para a função que, em muitos casos, é a principal atividade profissional do indivíduo: a docência (ARAUJO, 2005, p. 49).

Após algum tempo com essa professora particular, percebeu a necessidade de trocar de professora, pois não se adaptou ao tipo de técnica utilizada. Como mostra, “[...] a técnica pianística dela eu não me adaptei muito, não era de acordo com o que eu gostava com o que eu me interessava [...]” (C2, EI, p. 1).

Continuou seus estudos de piano com uma professora de uma Escola de Música em Brasília, concluindo nessa mesma instituição o curso de piano erudito. Posteriormente, continuou fazendo aulas particulares com essa mesma professora. A Professora Bianca, demonstrou familiaridade com o processo de ensino utilizado por esta professora: “ela foi a pessoa que eu mais me identifiquei em termos de técnica, em termos de pensamento, do repertório pianístico.” (C2, EI, p. 1). Essa identificação com o que ela chama de “técnica” irá se tornar um referencial bastante forte para a Professora Bianca. Embora o termo “técnica” tenha sido usado em sentido amplo, a preocupação com a “técnica” passa a ser central no seu ensino, conforme manifestado em diversas ocasiões:

[...] a técnica nós vamos passando de acordo com que a pessoa vai conseguindo fazer, mas ele tem que cumprir, a meu ver eu não daria aula de piano sem enfatizar a técnica, trabalhar só repertório não (C2, EI, p. 3).

[...] às vezes, a pessoa quer tocar determinada peça que ele ama [...], mas ele não tem condições, não tem a técnica [...] (C2, EI, p. 4);
[...] a pessoa vai tocar, qualquer estilo, e ela tem que ter o desenvolvimento técnico [...] (C2, EEM, p. 2).

[...] até mesmo para improvisar você tem que ter uma técnica boa, pois como você vai colocar velocidade [...], na música popular tem

tantos ritmos complicados, que precisa dessa questão, de ser bem trabalhada [...] são coisas que só com a técnica você consegue realizar (C2, EEM, p. 3).

Existem pessoas do erudito, que simplesmente não toleram a música popular [...] isso é um problema sério, [...] eles acham que a pessoa [que toca música popular] não sabe nada, não tem técnica [...] (C2, EF, p. 11).

Sua formação superior foi no curso de Licenciatura em Música. A Professora Bianca demonstrou que durante sua formação sempre priorizou fazer aulas de piano, seja na Escola de Música de Brasília, ou seja, com professores particulares: “Eu peguei mais aulas particulares aqui em Brasília. Então, eu fazia mais aulas na casa das professoras, quando eu queria fazer, conhecer o método da professora, aí, eu fazia mais aulas particulares” (C2, EI, p. 1).

Fez também aulas de piano popular na Escola de Música de Brasília, mas não chegou a concluir. Contudo, atua há aproximadamente 5 (cinco) anos como professora do curso de piano popular da Escola de Música e considera-se “de certa forma, um pouco recente no curso de piano popular” (C2, EF, p.1).

A Professora Bianca demonstra grande satisfação com sua profissão:

Quando a gente vê o progresso de um aluno, é sempre bom. Principalmente quando ele começou do nada, não sabia nada de piano, e você foi ensinando, e desenvolvendo, e hoje em dia ele toca. Isso te deixa feliz, te gratifica (C2, EI, p. 7).

4.1. Características gerais da entrevista

A Professora Bianca demonstrou muita segurança sobre as decisões e escolhas de sua prática. Ela está feliz com sua prática e, de forma geral e recorrente, a descreve de uma forma bastante positiva e otimista, passando a imagem de uma professora que tem muitas certezas, muita confiança e poucas dúvidas sobre suas ações, raramente percebendo ou, pelo menos, deixando vir à tona o que considera como problemas. Com o decorrer das entrevistas, algumas preocupações iam surgindo, de forma tênue. Geralmente, com uma tendência em atribuir as razões dos problemas a outros fatores externos à sua ação, como por exemplo, ao aluno: “o problema está em os alunos não

conseguirem acompanhar o programa” (C2, EF, p. 6); “o aluno não tem condições de tocar, pois possui limitações” (C2, EI, p. 3).

O discurso da Professora Bianca deve ser contextualizado para ser melhor entendido. Dessa forma, seu discurso contemplava suas concepções do que seja ensinar, do que seja ensinar música popular em uma escola formal, do que seja o papel do aluno, do professor e do programa. Por se tratar de uma entrevista qualitativa, refleti também sobre os diversos aspectos relacionados às condições da entrevista: as relações sociais entre entrevistadora e entrevistada (SZYMANSKI, 2004); e minha atuação como entrevistadora e observadora. Assim, a característica das entrevistas pode ter sido gerada por várias razões. Uma delas pode estar relacionada à que Szymanski (2004, p. 11) chama de caráter de interação social da entrevista, na qual a natureza das relações entre entrevistador/ entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece. Dessa forma, mesmo procurando estabelecer uma relação de igualdade entre as partes, as diferentes instituições e posições ocupadas pela entrevistadora e entrevistada podem ter influenciado o tipo de resposta e contribuído para as características da entrevista.

Outro possível fator pode estar ligado à condução da entrevista e dos próprios tipos de perguntas feitas. Esta entrevista teve características diferentes da experienciada no estudo piloto, me surpreendendo, pois a Professora Bianca demonstrava muitas certezas e confiança nas suas ações. Nesse sentido, foi muito difícil para mim fazer perguntas que incentivassem ou mesmo confrontasse suas certezas, a fim de estimular questionamentos, conforme a proposta da “entrevista reflexiva” de Szymanski (2004). Minhas tentativas de fazer os entrevistados refletirem para além de suas certezas, muitas vezes, não funcionaram a contento. Analisando minha própria condução da entrevista, percebo uma tendência em sintetizar o discurso do entrevistado, o que pode ter limitado as possibilidades de obter dados além dos que se apresentaram.

A tendência da Professora Bianca em não questionar ou problematizar a prática pode ser atribuída também ao distanciamento de situações que promovam essas reflexões. Conforme indica Smyth (1987) é necessário um fator que estimule os professores a questionarem aquilo que tinham como certo, transformando suas certezas em algo problemático, o que poderá propiciar um reconhecimento ou conscientizá-lo do contexto de sua atuação, dirigindo um novo olhar aos dados da realidade.

Considerando esse contexto em que se deu essa entrevista, houve vários momentos em que a Professora Bianca demonstrou como ela pensa, o que ela pensa,

quando, quais os fatores que estimulam o pensar a prática e ainda, o que ela considera como preocupação e/ou problema em sua prática pedagógica.

4.2 As preocupações e/ou problemas da Professora Bianca

O pensamento da Professora Bianca sobre sua prática pedagógica revelou algumas de suas preocupações que em alguns momentos são apenas descritas e em outros raros momentos são analisadas e vistas como um problema. Dentre suas preocupações, percebe-se que o foco é voltado mais para o cumprimento dos objetivos institucionais e seus próprios objetivos, aparecendo com menor frequência o interesse do aluno e quase nunca, por exemplo, sua metodologia. O aluno era foco em pelo menos dois momentos: quando ele era tido como problema por não cumprir as exigências do programa, ou quando o programa era um problema para ele.

Observei também que aspectos metodológicos possuem um papel importante quando a Professora Bianca pensa a sua prática, na medida em que muito de seu empenho é em direção a fazer o aluno tocar, no sentido de fazer com que o aluno cumpra o programa proposto.

4.2.1 O Programa – da certeza aos questionamentos

O programa do ensino de piano popular no qual a Professora Bianca atua foi elaborado anteriormente à sua atuação nessa área. Cada nível (oito níveis no básico e oito no técnico) tem sua própria apostila. Os professores trabalham conjuntamente sobre o conteúdo do programa: “a gente está sempre reciclando, revisando as apostilas, acrescentando algumas coisas, retirando outras” (C2, EF, p. 1). Conforme observa a Professora Bianca, cada professor pode fazer adaptações, “desde que não fuja ao programa”. Geralmente, essas adaptações se referem a escolha de repertório.

A percepção da Professora Bianca sobre o programa muda de acordo com as referências adotadas: a escola; e/ou o aluno. Dependendo do que é considerado como referencial, a Professora Bianca considera como problema coisas diferentes, atribuindo razões diferentes aos elementos envolvidos.

Essa alteração de posicionamento da Professora Bianca é discutida por Mattos (2008) em sua pesquisa que teve como objetivo investigar a percepção dos professores de violoncelo acerca da diversidade de perfil de seus alunos. O autor conclui que os professores percebem de modo diferente a diversidade de perfil de seus alunos, dependendo do referencial que ‘momentânea’ e ‘alternadamente’, estejam adotando. Dessa forma, quando as referências são os alunos e as professoras, o aluno tende a ser percebido segundo ‘suas diferenças individuais’, porém quando as referências são o programa e as exigências da escola, “a percepção das muitas diferenças [...] se apaga” (MATTOS, 2008, p. 109). Para Mattos (2008), isso faz com que a professora pesquisada tenha conclusões diferenciadas e mesmo contraditórias – se ela está longe do aluno e próximo da instituição, o aluno é um problema. Quando ela está próxima do aluno, a escola (instituição, formas de ingresso, programas de ensino, formas de avaliação), é que é um problema para o aluno.

4.2.1.1 O Programa com relação à escola: “o problema está em os alunos não conseguirem acompanhar (o programa)”

Quando a Professora Bianca pensa o programa assumindo a escola como referência, ela tende ter uma visão muito clara e certa quanto ao programa, não sendo este visto como problema. “Eu não vejo (no programa) um defeito, uma coisa grave que eu considero que comprometa a aprendizagem do aluno” (C2, EF, p. 4). A Professora Bianca entende que o problema está no aluno e não no programa, atribuindo a causa das dificuldades de aprendizagem, bem como de reprovações e desistências, a eles mesmos – os alunos. “O problema está em os alunos não conseguirem acompanhar, a gente não pode mexer no programa por causa desses alunos” (C2, EF, p. 6). A Professora Bianca indica uma expectativa de que todos os alunos cumprissem a proposta do programa, ignorando os diferentes interesses e perfis dos alunos, assumindo que estes “muitas vezes nem sabem o que querem” (C2, EI, p. 3).

De acordo com a Professora Bianca, o objetivo da escola é “profissionalizar os alunos”, o que justificaria o programa (C2, EF, p. 12). Nessa linha de percepção, ela defende fortemente os objetivos da escola e do programa, deixando claro sua missão de servir à proposta da escola:

[...] a partir que você entra na instituição, você tem que seguir aquilo, não tem como você dar uma aula alternativa aqui dentro [...] (C2, EF, p.3).

Eu procuro seguir o que é objetivo da escola [...], eu não sou um tipo de professora que me adapto aos alunos, a não ser ao meu aluno da terceira idade [...] que não tem mais condições físicas de fazer, mas é um caso, agora nos outros eu vou passando, sabe eu não procuro pensar muito o que ele vai fazer com aquele conhecimento, eu procuro passar o conhecimento (C2, EF, p.6-7).

Quando pensa no programa tendo como referencial a escola, a Professora Bianca relata o que considera importante, a partir da sua experiência e do que o programa pede. Ou seja, as habilidades consideradas importantes para tocar piano pela Professora Bianca, fundamentadas na proposta do programa, são tidas como mais importantes do que os interesses do aluno.

O foco no programa pode ser compreendido quando a Professora Bianca explica que, para ela, ensinar é “passar” conhecimentos aos alunos, no sentido de ensinar a ele tudo o que a professora sabe. Nesse sentido, a visão de conhecimento centrada em um programa e no conhecimento da Professora Bianca é esclarecida quando ela argumenta:

Não é uma visão que você não está nem aí para o aluno, pelo contrário, eu acho que independente do aluno, você tem que passar para ele tudo o que você pode, o que você sabe, o que você se propôs, e a escolha pessoal dele, com o que ele adquiriu, aí ele decide. [...] você tem que ser fiel àquilo que você propôs. [...] Porque o nosso objetivo é; você tem que passar, a gente que trabalha com a educação, você tem que se doar, você tem que passar tudo, agora, a escolha da pessoa você não interfere [...] mas eu me sinto na obrigação de ensinar para ele tudo que está aqui, sem limitar nada. (C2, EF, p. 7).

Nesse tipo de referencial, a concepção da Professora Bianca sobre ensinar é transmitir todos os conhecimentos que ela professora obtém; ao aluno cabe escolher onde e como utilizar os conhecimentos recebidos. Nessa situação, compartilho de Mattos (2008) a idéia de que os professores “atribuem ao aluno a responsabilidade de buscar o conhecimento que lhes é disponibilizado por meio deles” (Ibid., p. 101). Esse fator aponta para o fato que nessa linha de pensamento a Professora Bianca deixa de levar em consideração os diferentes interesses dos alunos, ressaltando que “eles nem sabem o que querem, muitas vezes, principalmente na adolescência, eles não sabem o que querem, às vezes querem mudar de instrumento” (C2, EF, p. 7).

Para a Professora Bianca, o problema do aluno que não consegue cumprir o programa é dele mesmo. Para isso, oferece diferentes razões: o aluno tem limitações, tem muitas expectativas antes de entrar na escola, não estuda ou não sabe o que quer. Essa é uma preocupação em sua prática pedagógica, e a Professora Bianca revela que se preocupa em “como conscientizar esse perfil com limitações, que chega à escola com uma expectativa grande, de que o ensino de piano é um processo longo e que determinadas limitações podem tornar o ensino mais lento” (C2, EI, p. 3). Ao pedir um exemplo que explique melhor essa idéia, a Professora Bianca diz, “às vezes, a pessoa quer tocar determinada peça que ela ama, acha maravilhosa, quer executar aquilo, mas ela não tem condições, porque não tem a técnica, na maioria das vezes; é porque não tem condições de realizar mesmo” (C2, EI, p. 3).

É interessante notar que, embora o “não cumprimento” de um programa de ensino possa ser decorrente de uma grande variedade de causas, a Professora Bianca não chegou a mencionar ou questionar nenhuma outra possibilidade, como por exemplo, sua metodologia, os interesses, necessidades e possibilidades de cada aluno, a adequação ou não do programa a esses diferentes perfis de alunos, e, principalmente, as escolhas dos conteúdos do programa, principalmente em se tratando de ensino da música popular (GREEN, 2006). Para Dewey (1959), esta ação da Professora Bianca, possivelmente é orientada por impulso e autoridade, tornando suas conclusões (interpretações da realidade) verdades absolutas, não se permitindo ter uma visão ampla para perceber outras alternativas que expliquem a situação. É o que o autor denomina de “abertura de mente”, ou seja, uma disposição para outras possíveis alternativas que expliquem a dificuldade dos alunos. Essa visão que não reconhece que o professor experimente outras alternativas para as situações, outras causas, compreende o que Dewey (1959) chama de “ato de pensar rotineiro”.

A Professora Bianca considera de forma diferente a escola (instituição) e o professor particular. Para ela, se o aluno quiser “atender seus interesses”, a escola não é o lugar para ir, e sim um professor particular. Se vai para uma escola, “tem que se adequar” a ela.

Quando o aluno quer alguma coisa do interesse dele, ele procura um professor que vai atender aquele interesse dele, quando ele procura uma instituição [...] ele vai seguir aquilo. [...] normalmente quem não consegue se adaptar pára ou procura outro lugar. Quem consegue se formar no técnico, normalmente é porque está dentro desse caminho,

é isso mesmo que a pessoa quer seguir, quem não se adapta acaba saindo mesmo (C2, EF, p. 3).

A preocupação em cumprir as habilidades exigidas no programa independente do interesse e do perfil do aluno pode ser observada quando a Professora Bianca aponta para a importância da leitura em braille para aluno deficiência visual:

[...] a gente pode pegar um aluno deficiente visual e trabalhar com ele só o ouvido, só passar as coisas assim, mas se ele está aqui (na escola), é a chance dele estudar música profundamente [...], Eu acho que tem casos e casos, você pode pegar um aluno e ensinar tudo de ouvido para ele, só passando, mostra as notas para ele, onde é que estão os lugares, mas eu acho que vai ficar limitado essa parte do conhecimento [...] porque eu defendo a idéia que a formação seja completa (C2, EF, p. 9).

Sua concepção é que ao capacitá-los com todas as exigências do programa, o aluno poderá posteriormente fazer suas escolhas e atender aos seus interesses. Assim, na escola, deve-se cumprir o que é proposto pelo programa, por se tratar de uma escola profissionalizante.

Para a Professora Bianca, a falta de estudo é também uma das causas do fracasso do aluno não cumprir o programa. Para ela, alguns adolescentes que vêm para aula não querem estudar. Embora a Professora Bianca admita ensinar da mesma forma, muitos alunos “não sabem o que querem”. Conseqüentemente (para ela), eles não conseguem passar nas provas, ocorrendo uma “seleção natural”, não chegando ao fim do curso. Observei que a Professora Bianca neste momento, não se aprofunda sobre a natureza desta questão levantada, não estabelece um ‘ato de dúvida’ e/ou ‘pesquisa’²³ sobre a questão articulada. Isso para Dewey (1959), seria identificado como um mero pensamento rotineiro, no qual a idéia que transpassa (o aluno não sabe o que quer) não está fundamentada em argumentos, em conclusões que a explique.

No entanto, em entrevistas posteriores, como mostrarei mais adiante, a Professora Bianca traz outras concepções, complementares e até mesmo contraditórias.

Ao pensar sobre os objetivos dos alunos ao aprender piano popular, a Professora Bianca demonstra que alguns alunos possuem idéias divergentes à sua, quanto ao ensino de música popular que a escola oferece. Segundo ela,

²³ Terminologias de DEWEY (1959);

[...] outros alunos não sabem nem exatamente que tipo de música popular nós estamos trabalhando aqui. Eles querem, gostam de música popular, mas porque gostam de rock, ou gostam, sei lá, um estilo mais assim comum, de música. Aí quando ele entra aqui, ele vê a diferença, que não é uma música popular, que você vai estudar para ficar tocando em uma “bandinha” de rock, não é isso. É outra, é música popular de qualidade e alguns deles passam a entender isso, depois que entram no curso (C2, EF, p. 5).

Essa citação indica também a concepção do programa sobre o que seja música popular, que, segundo A Professora Bianca, trata-se de “música popular de qualidade”, excluindo o rock, e “estilo mais comum”, por exemplo. No programa, dois estilos foram mencionados como “música popular de qualidade”: o jazz e a bossa nova. A Professora Bianca coloca de forma clara, sua concepção de tipos diferentes de música popular, onde apenas alguns estilos exigissem um “conhecimento mais sofisticado”, “melhor”, “mais complexo”, “refinado”. Mesmo esclarecendo que não pretende utilizar julgamentos de valores, define por música popular de qualidade:

Uma música que vai exigir que você tenha um certo nível de conhecimento para executar, porque não é uma música que você pode sentar e começar a tocar aí. Se você for estudar jazz, então você tem que conhecer de harmonia, você tem que conhecer cifras, tem que sabe interpretar o estilo, tem conhecimento de improvisação, é um conhecimento refinado, que você só adquire, com exceção desses músicos que já tocam jazz desde muito cedo, que já vivem naquele meio, é um conhecimento que você só adquire se você estudar mais profundamente. Não é uma coisa que você vai pegar um violãozinho, e tocar, não é esse estilo, não é esse caminho da música popular, é algo que exige você trabalhar, conhecer das tonalidades, da harmonia, de improvisação, das extensões, dos estilos, da técnica, até da técnica pianística própria, é claro que a técnica serve para tudo, mas até algumas especificações você tem que estudar e tem que ouvir claro, ouvir é importante para você interiorizar [...] (C2, EF, p. 5).

Ao mesmo tempo, ela indica que essa música de qualidade, para ser compreendida, tem que ser estudada, de maneira formal, em escolas, ou com professores.

Então são questões muito específicas, que você só vai compreender a partir do momento que você começa a estudar, e não dá para fazer isso, tocando um violãozinho, pegando uma revistinha, como muita gente acha que é música popular, é outra história. Os pianistas de jazz, cada um tem um estilo, tem métodos e métodos de jazz, então é só estudando, não tem como você aprender isso, a não ser que a pessoa já nasceu nesse meio, que nem os americanos, que já nascem tocando, já nascem convivendo com isso, alguns músicos já nasceram

nesse ambiente, mas muitos estudaram música erudita inclusive (C2, EF, p. 5).

Essa citação pode indicar uma contradição entre, por um lado, admitir que pessoas que “já nascem tocando”, “convivendo com isso” podem aprender e serem muito bons, em estilos considerados “complexos”. E, por outro, dizer que só mesmo “estudando”, (não apenas “pegar um violãozinho”), a pessoa pode conseguir tocar bem.

Ainda em relação ao conteúdo do programa, ela defende que o mesmo visa a “profissionalização”, por isso, necessitam de um “conhecimento profundo” do que seja música. Por isso, o aluno de música popular ter que aprender notação tradicional, leitura à primeira vista, “conhecer cifra, conhecer harmonia, conhecer improvisação, conhecer a “técnica pianística própria”. Além disso, acredita que a música popular, no ambiente formal, deve ser ensinar de “maneira formal”, ou seja, “estudo aprofundado” que o aluno sozinho com um “violãozinho” ou uma “revistinha” não dá conta de desenvolver. Percebo uma tendência em achar que o ensino de música popular em um ambiente formal se diferencia do ensino informal, pois em sua concepção contempla um estudo aprofundado. Nesse sentido, ao questioná-la sobre o porque das habilidades que eram consideradas importante ao músico popular, como por exemplo, a aprendizagem de ouvido, não eram tidas como prioridade no programa, a Professora Bianca justifica que “existe uma diferença de você fazer música fora do ambiente acadêmico e você fazer dentro”(C2, EF, p. 3). Para a Professora Bianca, quando você é músico, “que vai só tocar”, você não tem que pensar como ensinar alguém a tocar, a desenvolver aquelas habilidades, agora quando você entra para uma instituição, “você tem que sistematizar o conhecimento, você tem que se enquadrar dentro desse sistema” (C2, EF, p. 3). A Professora Bianca permanece a crença de que apesar de ser um aprendizado de música popular que os alunos têm, antes disso, é um aprendizado de música, o que implica a necessidade de uma formação completa, que envolve as habilidades da leitura e da técnica pianística.

O objetivo daqui [da escola] é que eles se tornem um profissional, então dentro da música popular ele vai aprender a improvisar, a aprender uma série de coisas, mas ele tem que ter um conhecimento tradicional, ele tem que saber ler partituras, ele tem que desenvolver a leitura a primeira vista, ele tem que ter técnica pianística, porque é um ensino formal, a partir do momento que você está em um ensino formal você tem ensinar da maneira formal (C2, EF, p. 3).

Essa situação é explicada por Lucy Green (2006), ao constatar que até recentemente, a presença da música popular na sala de aula tem sido restrita a uma mudança no conteúdo curricular. Para a autora o foco tem sido muito na própria música – o produto e que temos falhado na observação do processo pelo qual a música é transmitida no mundo fora da escola. Dessa forma, as mudanças feitas no conteúdo curricular não correspondem às estratégias de ensino dos professores. Este ponto segundo GREEN é “crucial”, pois “as formas pelas quais a música é produzida e transmitida formam a natureza de seus significados inerentes²⁴, assim como suas diferentes delineações²⁵”. Assim, se as praticas autênticas de produção e transmissão não estão incorporadas nas estratégias de ensino, trata-se de uma ‘simulação’ da música popular, e não da ‘música popular em si’.

A Professora Bianca enfatiza mais a idéia de que a proposta da escola é de uma “formação musical completa”, o que ela explica dizendo:

A escola não vai fugir dessa parte tradicional, por mais que a gente queira ser liberal²⁶, não tem como fugir, a pessoa tem que saber a clave de sol, as notas, os compassos, é o básico, para a pessoa começar a entender o que é música [...] é a chance do aluno estudar música profundamente. (C2, EF, p.8-9).

Os aspectos observados acima compreendem que a Professora Bianca quando pensa no programa tendo como referencial a escola, considera como problemas os alunos que não cumprem o programa. Por outro lado, ao contrapor o programa em relação ao aluno, vão surgindo algumas questões que não estão com muitas certezas, transferindo a percepção do problema para outras instâncias.

²⁴ Green (2006) se refere como significado ‘inerente’: as maneiras em que os materiais que são inerentes à música – sons e silêncios – são modelados em relação as outros.

²⁵ Green (2006) se refere como significados ‘delineados’ aos conceitos ou conotações extra-musicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras.

²⁶ A expressão “a gente queira ser liberal” pode ser entendida como resposta aos questionamentos da entrevista que apresentaram outras possibilidades (metodologias) de ensino, como por exemplo, por que no ensino de música popular a habilidade de tocar de ouvido não era desenvolvida. A expressão não necessariamente significa que a professora queira ter uma postura liberal.

4.2.1.2 O Programa com relação ao aluno: “um programa único para todos os perfis, eu vejo problema”

Quando a Professora Bianca pensa nos seus alunos (e não “os alunos” em geral), ela tende a perceber a individualidade e os diferentes interesses dos alunos. Nesse enfoque, a Professora Bianca aponta como problema o programa, e descreve as adaptações feitas para promover um atendimento mais próximo as necessidades e aos interesses dos alunos. A Professora Bianca percebe inadequações no programa e sugere alternativas que proporcionassem uma melhor adaptação deste ao perfil do aluno.

A Professora Bianca diz que possui um grupo heterogêneo, classificando seus alunos, primeiramente, por faixa etária.

Em determinadas faixas etárias eles querem entrar para se profissionalizar, para entrar na UnB, fazer um Bacharelado, quando são jovens estão mais interessados em seguir carreira, agora depois quando já são adultos ou criancinhas eles não tem muita definição do que querem, querem estudar porque gostam, para tocar para si mesmo. Tem criança que estão aqui porque os pais querem, porque acha bonito estudar piano, nem ela sabe mesmo se ela quer piano, às vezes muda de instrumento, então tem vários perfis, existe um grupo muito diferente (C2, EI, p. 4).

Como observado, quando a Professora Bianca articula a questão do programa tendo como referencial o aluno, existe uma tendência em perceber a individualidade do aluno, bem como os diferentes interesses deles.

Ao considerar a diversidade de seus alunos, a Professora Bianca conclui que “não pode dar um programa igual para perfis diferentes” (C2, EI, p. 6), argumentando que “o programa precisaria de uma adaptação” (C2, EI, p. 6). A Professora Bianca demonstra entender que o programa não é adequado à faixa etária – adulto e ao perfil de alunos que possui alguma “necessidade especial”, “eu acho que para uma escola que quer se profissionalizar, não tem como você atender com o mesmo programa, com o mesmo nível de exigência, alunos que tenham necessidades especiais ou a terceira idade” (C2, EF, p. 6). Dessa forma, propõe a elaboração de um outro programa especificamente voltado à necessidade desses alunos (idosos e/ou portadores de necessidades especiais).

A Professora Bianca, avança para uma fase que reconhece o programa único para todos os perfis de alunos como uma situação problema, que lhe proporciona

questionamentos que o conduzem a um ato de busca e pesquisa. Para Dewey (1959) o pensamento da Professora Bianca, neste momento, caminha por um processo reflexivo, que frente à situação problema, formula questionamentos que a leva a um “ato de pesquisa”, o que caracteriza as fases do ato de pensar reflexivo. Para Contreras (2002), Zeichner e Liston (1996) e Kemmis (1987) essa pode ser considerada uma postura crítica da Professora Bianca frente à estrutura institucional em que trabalha. Ela se permite ampliar sua visão, direcionando seu olhar para questões além da sua sala de aula, como por exemplo, o programa (que exerce influência diretamente à sua aula).

Foi observado que diante do problema verificado – inadequação do programa para alguns alunos - a Professora Bianca procura realizar adaptações em suas práticas para lidar com a individualidade do aluno.

Eu procuro ter maleabilidade para lidar com cada aluno individualmente, para compreender as diferenças [...] embora todos os requisitos de que falei, relaxamento, técnica, repertório que eu trabalho sempre, mas só muda a maneira de acordo com o que o aluno responde [...] eu tenho um aluno de 80 anos, ele não quer se profissionalizar, ele quer tocar para ele mesmo [...], eu chego até onde ele consegue, alguma coisa que ele está tocando se ele estiver tendo muita dificuldade eu mudo, passo outra coisa, então assim eu procuro agir de acordo com o perfil do aluno (C2, EI, p. 4-5).

No entanto, a concepção da Professora Bianca de trabalhar de acordo com o perfil do aluno, parece estar diretamente ligada à adequação das suas ferramentas metodológicas as necessidades dos alunos, não sendo mencionado ou observado um agir de acordo com o interesse do aluno. Ou seja, predominam as escolhas metodológicas que ela considera adequada as necessidades dos alunos.

Quanto à proposta deste trabalho de compreender como o professor pensa, reflete sua prática pedagógica, foi possível observar que o pensamento da Professora Bianca ora se caracteriza como um pensamento rotineiro (DEWEY, 1959), devido às certezas que a permeiam, e ora, busca encontrar respostas para os problemas na própria prática, fundamentado em seus conhecimentos interiorizados sobre o assunto (SCHÖN, 2000; reflexão na e sobre a ação). Com menos frequência, analisa as contradições da estrutura institucional que condicionam sua prática (CONTRERAS, 2002; KEMMIS, 1987; SMYTH, 1987). As referências ao pensar o programa (ou a escola ou o aluno) influenciam a forma de perceber os problemas e de refletir sobre eles. Verifico que a Professora Bianca começa a perceber conflitos na prática ao reconhecer as “zonas

indeterminadas” da mesma (SCHÖN, 2000), como por exemplo, a individualidade e as necessidades específicas dos alunos. No entanto, existe uma tendência em admitir as razões dos problemas a fatores externos a sua ação.

4.2.2 Aspectos metodológicos

Nas duas aulas observadas, percebi uma rotina na condução das aulas, com a aplicação de procedimentos semelhantes – para ambos os alunos, a Professora Bianca abordava exercícios de relaxamento das mãos, e de sonoridade.

No exercício n.1: acordes em oitavas: A professora pediu para que a aluna desinformasse a mão de uma oitava para outra, pediu para que ela tocasse e depois quando a mão estivesse na outra oitava que posicionasse novamente. Pediu para a aluna: *“toca e relaxa, pois senão sua mão vem tensa para cá (na segunda oitava);* No exercício n.5 e n.6: deu a mesma sugestão que anteriormente, para tocar e relaxar, *“pois isso vai influenciar na sonoridade”;* (C3, Diário_ob1, p. 1).

Não percebi nenhum ‘elemento surpresa’ (SCHÖN, 2000) nas situações observadas que preocupassem a Professora Bianca e que provocassem uma situação inesperada, considerada como problema. As situações nas aulas observadas sugeriam o ato de conhecer na ação (SCHÖN) que o professor mobiliza no seu dia a dia, ou seja, a Professora Bianca demonstrava atender as situações vivenciadas com conhecimentos já interiorizados. Como demonstrado a seguir, diante de “situações rotineiras” (DEWEY) como sugestão de posição, de dedilhado, sugestão do controle da sonoridade, a Professora Bianca mobiliza seus conhecimentos já interiorizados:

A aluna começou a tocar e durante a peça esqueceu o resto. Procurou ver o que estava acontecendo com o acorde e sugeriu uma nova posição de dedilhado; A professora pediu para que cuidasse mais da dinâmica da música, do controle das vozes, que tocasse menos harmonia e mais o canto [...] (C3, Diário_ob1, p. 1).

4.2.2.1 Compreendendo o foco do relaxamento das mãos

Entre os conteúdos abordados, a Professora Bianca apontou para a importância que dá ao ‘relaxamento das mãos’. Para ela, esse conteúdo é utilizado tanto por considerar que o relaxamento contribui para a execução das músicas (“flui melhor”), quanto, como expressa, a sua necessidade de satisfação pessoal:

Outro ponto que me chamou a atenção foi o fato de o relaxamento das mãos ser fundamental para que eu me sinta bem quando estou ensinando. É um ponto bastante salientado por mim, não apenas para fazer com que o aluno aprenda a relaxar, mas também para que eu me sinta bem interiormente ao vê-lo tocar de uma maneira mais natural (C2, Diário, p. 1).

[...] muitas vezes, eu peço para o aluno fazer, na verdade faz bem para mim mesmo [...] se o aluno está tocando e eu vejo alguma coisa que incomoda a mim, então eu corrijo isso nele, por ele e também por mim [...] claro que é para o bem estar dele, que a gente sempre procura isso, para o aprendizado dele, para o crescimento dele, mas também para o meu bem estar, sabe é uma coisa que me faz bem, ver uma mão bem colocada (C2, EEM, p. 1).

O foco no relaxamento das mãos foi apontado pela Professora Bianca como uma de suas preocupações, estando essa, possivelmente, ligada à sua experiência como aluna:

[...] A minha professora de piano erudito, desde o início, de quando eu comecei com ela- eu já tive outras professoras antes, mas a minha última professora foi a que eu mais me identifiquei em termos musicais e em termos de técnica pianística- [...] desde o primeiro dia de aula, ela observou na minha mão o relaxamento [...] E isso ficou em mim, uma coisa que eu gostei muito [...] (C2, EEM, p. 1-2).

No meu entender, a Professora Bianca transportou sua experiência como aluna para suas concepções como professora, havendo uma tendência em reproduzir o modelo experienciado como aluna, de forma que aquilo que foi concebido como uma experiência boa para ela deverá ser igualmente boa para os alunos. A reprodução desse modelo de ensino experienciado, em alguns momentos, pode dar certo. No entanto, em outros podem causar desajustes (GLASER; FONTEERRADA, 2007), pois para funcionar para cada pessoa, é necessário ir além da mera repetição. Cada aluno terá necessidades específicas podendo ser diferente da experienciada pela professora. Nesse sentido,

percebo que o pensamento e a ação da Professora Bianca tendem a ser guiados pela crença que a permeia: “sem o relaxamento ninguém toca nada direito” (C2, EEM, p. 2); “são coisas que só com a técnica você consegue realizar” (C2, EEM, p. 3). Diante de situações como essa Dewey (1959) alerta para “as verdades absolutas” que se formam nas instituições, que impedem o professor de questionar suas ações. Dessa forma, neste momento, parecem não fazer parte, questionamentos acerca de recursos metodológicos frente à diversidade de perfil que compõe sua prática. Quando a Professora Bianca toma como referência de ensino sua própria experiência, os alunos tendem a não serem percebidos em suas diferenças, aplicando-se uma proposta metodológica semelhante para todos.

Verifiquei ainda, a transposição de sua experiência como aluna de piano erudito para sua atuação como professora de piano popular. Ou seja, para a Professora Bianca os contextos de aprendizagem parecem não influenciar sua forma de ensinar. Para ela, as habilidades “técnicas” aprendidas no piano erudito são transferidas para o ensino do piano popular:

[...] essa questão do relaxamento, é uma questão a parte, tudo que você for tocar isso vai te ajudar, independente do estilo, se é erudito ou popular, porque se você estiver com a sua mão preparada, bem colocada, tudo vai fluir melhor. (...) E com certeza foi no piano erudito que eu aprendi isso (C2, EEM, p. 2).

Sobre as formas de produção e transmissão da música popular, Green (2006) aponta para o fato de que quanto as estratégias de ensino dos professores estão afastadas do processo pelo qual a música popular é transmitida no mundo fora da escola. Pesquisas desenvolvidas pela autora demonstram alguns problemas da inserção da música popular no ensino formal, como por exemplo, a tendência em ensinar utilizando-se dos mesmos métodos do ensino formal, ignorando as habilidades e conhecimentos específicos próprios da aprendizagem da música popular. Green (2006) argumenta que, enquanto na aprendizagem informal da música popular os alunos escolhem sua própria música de acordo com o que lhes agrada e seguem suas preferências musicais, na educação formal, normalmente são os professores quem escolhem as músicas e seguem uma progressão do simples para o complexo, que envolve um currículo. Outra diferença é que, enquanto o ensino informal envolve a aprendizagem com os pares, ouvindo, imitando o outro, no campo formal a ênfase é na notação (leitura) e envolve a orientação de alguém experiente, com habilidades e conhecimentos superiores. Por fim, a autora

demonstra que durante todo o processo informal de aprendizagem, há uma integração de escuta, performance, improvisação e composição, com ênfase na criatividade, o que se diferencia do ensino formal, que prevalece uma maior separação das habilidades e uma ênfase na reprodução.

A crítica de Green (2006) indica que a adaptação de algumas práticas de aprendizagem informais da música popular para o uso na sala de aula, pode positivamente, afetar os significados e as experiências musicais dos alunos. No entanto, compartilhando das idéias de GREEN e como observado nos dados coletados da Professora Bianca, predomina-se o ensino da música popular utilizando-se dos mesmos métodos do ensino tradicional formal – erudito. “Embora sejam estilos completamente diferentes, eu penso muito no piano erudito quando eu estou ensinando no piano popular [...]” (C2, EEM, p. 2). Dessa forma, observo o quanto os modelos de ensino experienciados como aluno de piano erudito exercem influência na sua atuação como professora de piano popular. As razões que justificam o foco do seu ensino nessas modalidades (relaxamento, técnica, repertório) além de ser possivelmente, reflexo da sua própria experiência, estão diretamente ligadas à sua concepção de que, estes recursos metodológicos são importantes para a execução da música- independente do estilo musical. Essas concepções refletem formas mais tradicionais de pensar o ensino e aprendizagem do instrumento, caracterizando a visão conhecida como técnico-linear, em que o aluno deve se adaptar ao que lhe é proposto. Ou seja, analisando dessa forma, o aluno deve se adaptar ao cumprimento das habilidades exigidas pela Professora Bianca e pelo programa (relaxamento, técnica, repertório).

4.2.2.2 A sonoridade: “os alunos nessa fase intermediária não trabalham muito isso...”

“Os alunos nessa fase intermediária não trabalham muito isso, tocam a mão direita e a esquerda com a mesma intensidade sonora” (C2, EEM, p. 8). Esta preocupação foi observada em vários momentos da aula da Professora Bianca, que o levaram a concluir que “eu sinto que ela já tenha entendido, porque a gente fala sobre isso há muito tempo, mas eu sinto que ela não está conseguindo executar por causa da limitação técnica que ela tem, porque ela tem muita dificuldade em diminuir a mão esquerda [...]” (C2, EEM, p. 9). Ao aluno é atribuída a causa do problema, “ele não está

conseguindo fazer”, “ele tem limitações técnicas”, “não treinou o suficiente para conseguir tocar com uma sonoridade melhor”. Suas tentativas de solucionar a dificuldade percebida englobam: demonstrações no piano do como fazer; a utilização do repertório erudito como apoio –“às vezes, em alguns casos eu gosto do erudito para poder ajudar, eu dou assim, uma coisa de Bach, uma invenção a duas vozes, onde a pessoa tem que cantar as vozes” (C2, EEM, p. 9); além da necessidade do aluno estudar. Este último requisito é apresentado pela Professora Bianca como essencial para o sucesso da aprendizagem no instrumento.

[...] quanto mais fizer, melhor vai sair [...] muitos momentos de estudo de piano, o que conta é a repetição mesmo, às vezes você fica repetindo aquilo horas e horas, o estudo demora [...] ao menos que não tivesse entendido como é que faz [...] agora entendeu, é treino mesmo (C2, EEM, p. 8).

Observo que as tentativas utilizadas para solucionar a dificuldade percebida – a sonoridade das vozes - parece já fazer parte do repertório de conhecimentos da Professora Bianca. Isto para SCHÖN (2000) seria um *conhecimento na ação*, ou seja, a Professora Bianca ao reconhecer uma situação que extrapola sua rotina, um elemento surpresa em sua prática, ela recorre aos seus conhecimentos tácitos na tentativa de resolvê-lo, podendo esse processo ocorrer sem que a Professora tenha consciência.

As dificuldades de execução apresentadas pelos alunos, como dedilhado, interpretação, dinâmica (sonoridade), mudanças de acordes, não demonstraram ser reconhecidas como problemas da prática para a Professora Bianca. Ela demonstra ter recursos metodológicos para solucionar estas dificuldades dos alunos. No entanto, estas dificuldades dos alunos trabalhadas pela Professora Bianca (que para ela não eram vistas como problema), eram sempre as mesmas, indicando que suas percepções quanto às necessidades dos alunos, estão possivelmente, relacionadas com as quais ela teve em sua experiência.

4.2.3 A Evasão Escolar

“Muitos chegam, poucos concluem o curso, a minoria termina [...]” (C2, EI, p. 5).

A evasão escolar foi uma preocupação da Professora Bianca. Em vários momentos das entrevistas, ela demonstrou que dos muitos alunos que entram na escola, poucos se formam. No entanto, tal situação não demonstrou ser vista como um problema para a Professora. Ou, pelo menos, um problema que fosse ou dela ou da escola. A situação tendia a ser justificada ou pelo fato de que “as pessoas vem com a ilusão que aqui a coisa é fácil, que eles vão ter que estudar pouquinho, que vão tocar rapidamente” (C2, EI, p. 5), ou pelo fato dos alunos não conseguirem acompanhar o programa e acabarem por reprovar e depois desistir, ou ainda pela forma de seleção (sorteio e teste) dos alunos que entram na escola. Para a Professora Bianca, o ensino de piano (e música em geral), é um “processo longo” e que exige muito estudo e dedicação, chegando a concluir apenas aqueles que “realmente querem isso para valer” (C2, EI, p. 5).

Ao estimulá-la pensar sobre outras opções, sobre outros fatores que poderiam ser a causa, a Professora Bianca afirma mais uma vez que, a escola por sua estrutura profissionalizante tem que ter cursos que exijam mesmo dos alunos, cabendo a estes dedicação e estudo. Não estavam aparentes nos dados outros momentos que a Professora Bianca tenha pensado em outras alternativas que justificassem a situação da evasão escolar.

4.2.4 Os alunos

4.2.4.1 “Os alunos estagnados”

O pensamento da Professora Bianca demonstra uma preocupação com alguns alunos que estão na escola há muito tempo, mas que não progridem nem regridem, o que ela define como ‘alunos estagnados ou acomodados’. Para a Professora Bianca, tal fato acontece pois as pessoas se acomodam: “vai chegar o momento que a pessoa vai perceber, ou ele muda a forma de encarar o piano, de estudar mais, ou ele vai ver que não é aquilo” (C2, EI, p.8). Novamente, a Professora Bianca volta à tendência de admitir a causa da situação ao aluno, sem explicar em que se apóia para justificar

conclusão, não se abrindo também a outras possibilidades para analisar a origem de tal situação, não se permitindo reflexões e dúvidas.

As certezas que a permeia pode ser um dos fatores das dificuldades de levantar questionamentos, de problematizar situações e fatos, levando a generalizações: “é aquela coisa assim, muita gente entra poucos saem”. (EI, p.8). Nesse momento observo que a Professora Bianca ao falar da preocupação que permeia sua prática, manifesta a percepção dos seus alunos em dois grandes grupos, os alunos acomodados – que possivelmente não estudam, e os alunos mais dedicados, que se adaptam a estrutura da escola e cumprem o programa.

Por outro lado, em um breve momento, a Professora Bianca inicia um processo reflexivo, questionando-se as possíveis causas que estariam ‘levando os alunos a se estagnarem’: “Ele perdeu o interesse? Está desmotivado? Por quê? Quantos são? Porque se a maioria está desmotivada você tem que se questionar” (C2, EI, p.9). Neste momento, a Professora Bianca começa a transpor a natureza do problema para outros fatores, ou seja, o aluno não é mais o único responsável pelo seu desenvolvimento, a Professora Bianca supõe que as ações dos professores²⁷ também podem ser analisadas como a causa da situação. “Quando muita gente começa a ir mal, você começa a pensar: Nossa o que será que está acontecendo? Você se questiona: Será que sou eu [...]? Será que a aula não está interessante?” (C2, EI, p.9). Isto demonstra que vivenciar uma situação problema pode ser um dos fatores que estimula a Professora Bianca a pensar, a questionar e a refletir sobre suas ações.

4.2.4.2 A compreensão dos alunos em relação à metodologia da Professora

A outra preocupação que lhe permeia se refere à compreensão dos alunos em relação as suas metodologias, assim esclarece: “eu me preocupo se estou correspondendo em relação aquilo que o aluno espera, se ele está satisfeito com minhas aulas, se ele está conseguindo compreender, captar o que eu estou passando, eu tenho essa preocupação” (C2, EI, p.8). Se por um lado, a Professora Bianca tende a demonstrar uma preocupação em atender a expectativa do aluno, de outro, observo que ela parece não demonstrar dúvidas sobre suas metodologias de ensino, transparecendo a

²⁷ Não traz para si, mas, de uma forma generalizada, começa a ter uma visão ampliada da origem do problema, começa a ver os professores como sujeitos ativos e também responsáveis pelo fracasso do desenvolvimento do aluno, inclusive sua própria ação.

idéia de que ao aluno fica a responsabilidade de adquirir os conhecimentos que lhe são “passados”. Nesse sentido, Low²⁸ (1988, apud ZEICHNER, 1995) observa que habitualmente, as preocupações dos professores centram-se na aprendizagem dos alunos nas salas de aula, e não no processo de aprender a ensinar.

Às vezes a Professora Bianca diz pensar que o aluno entendeu sua explicação, pois para ela, como professora aquela explicação bastava, no entanto, observando melhor o aluno, ela percebe que necessita de mais explicações, de um maior aprofundamento na explicação, o que a leva, diante do estado de dificuldade²⁹ a refletir na ação (SCHÖN) e mudar a forma de explicar a mesma coisa. O exemplo que a Professora Bianca traz esclarece esse processo reflexivo:

“às vezes a pessoa fala para você porque acha que você entendeu, mas você não entendeu às vezes eu falo faz um crescendo e um decrescendo, aí para você está beleza, mas às vezes a pessoa sabe para ela precisa mais, a partir de onde, você quer que cresça a partir daqui? É para crescer desde o começo [...] então tem coisa que a gente precisa ser bem específica” (C2, EI, p.8).

Verifico que a mudança de ação- de atitude da Professora Bianca, está relacionada ao processo de reflexão na ação, em que ela reconhece um problema em sua prática e ao mesmo tempo propõe alternativa(s) como forma de solução, contudo, é importante ressaltar que as propostas de alternativas talvez sejam possíveis pelo fato da Professora Bianca possuir uma ‘gama’ de conhecimentos já adquiridos - mesmos que esses conhecimentos não sejam conscientes- o que o leva a propor soluções a fim de resolver a situação problema.

4.3 O pensar junto com outros professores

A Professora Bianca demonstra que o pensar na prática também acontece em momentos coletivos com outros professores, o que chamam de coordenação. Como a Professora Bianca descreve, “este é o momento que a gente se encontra com outros professores para discutirmos problemas, discutirmos nosso repertório (o que precisa

²⁸ LOW, B. Research on the practicum in teacher education. *Journal of Teaching Practice*, 8 (1), 1988, p. 15-18.

²⁹ Para Dewey este ato pode ser entendido como um estado de hesitação, dúvida.

colocar, o que precisa tirar), como o aluno está indo, desenvolvendo, se está bem ou não, se melhorou ou piorou, porque melhorou, porque piorou, o que precisa fazer”. Isto demonstra que os professores de piano compartilham experiências, “apoiando e sustentando o crescimento profissional uns aos outros” (ZEICHNER, 1993, p.23). Para Zeichner e Liston (1996) a reflexão junto com outros profissionais prefigura a socialização da prática profissional.

A Professora Bianca considera também este momento da coordenação como um momento de troca de idéias entre os professores, onde uns aprendem com os outros. “As vezes a idéia de um, você pode aplicar na sua aula, isso a gente sempre faz, essas trocas” (C2, EI, p.7). Essas trocas de idéias podem favorecer a visão dos professores sobre os problemas³⁰, ampliando e direcionando o olhar a possíveis soluções.

Se por um lado, a Professora Bianca articula sobre este momento de aprendizagem coletiva que acontece na sua modalidade de ensino – piano popular-, por outro, demonstra perceber que no curso de piano erudito os professores não tem essa abertura para compartilhar experiências entre si, ela diz: “as pessoas são muito individuais na forma de ensinar (no piano erudito), não são muito de trocar essas figurinhas, cada um dá sua aula da maneira que acredita [...]” (C2, EI, p.7).

Esse momento de socialização entre os professores de piano popular podem até ampliar a visão da Professora Bianca sobre sua prática que a conduz investigar as diferenças das práticas de outros professores (exemplo: piano erudito), o que demonstra a sua satisfação: “eu acho que é até mais interessante pois nós somos mais abertos” (C2, EI, p.8).

³⁰ Em Dewey, essa abertura de visão constitui a atitude reflexiva.

PARTE 5. CONCLUSÕES

Quanto às práticas pedagógicas dos professores de piano foi possível perceber que os professores lidam com as situações inesperadas, incertas, de acordo com as formas, possibilidades e recursos que possuem. Ou seja, ignorando a situação; refletindo na ação, refletindo sobre a ação; buscando alternativas aleatórias conhecidas como ‘tentativa e erro’ e tentando uma vez e após não alcançar resultado satisfatório justificar o problema com fatores externos à sua ação. Isso aponta para o que Schön (2000) observou. Assim, quando surge um elemento surpresa às ações rotineiras, os profissionais podem responder a essa ação simplesmente ignorando os sinais de divergências apresentados, o que aconteceu em vários momentos, como tentativa de conservação dos padrões pertencentes ao conhecimento na ação, ou podem responder à situação por meio da reflexão de duas formas: *refletindo sobre a ação* e/ou *refletindo na ação*. O Professor Alberto, por razões diversas – estar em uma escola particular, ter tido experiências de questionamento de suas práticas pedagógicas em cursos de formação – demonstrou liberdade para chegar a refletir sobre a ação, permitindo-se demonstrar suas inseguranças e receios, deixando perguntas em aberto sobre seu contexto de atuação e sobre si mesmo.

Com relação ao objetivo de compreender como os professores de piano pensam sua prática pedagógica e às perguntas estabelecidas para o desenvolvimento da pesquisa, pude concluir que:

Em determinados momentos o pensamento dos Professores se caracterizam como rotineiro (DEWEY, 1959), ou seja, a realidade muitas vezes é encarada como uma situação sem problemas, não fazendo parte desta fase questionamentos sobre sua prática. Nessa fase, os professores mobilizam conhecimentos no seu dia-a-dia que já estão configurados como um hábito. Em outros momentos são percebidas situações novas que extrapolam a essa rotina, que levam os professores a questionarem sua prática. Essas situações novas se constituem como uma dificuldade, ou uma situação embaraçosa, confusa, ou como um problema, o que origina um ato de pesquisa, conduzindo o professor a buscar alternativas a fim de resolver tal situação. Esse tipo de pensamento, observados nos professores de piano, que abordam um estado de dúvida, e um ato de pesquisa, se referem ao pensar reflexivo, segundo Dewey (1959). Entretanto de maneira pouco frequente, é possível também constatar, a partir dos discursos dos

Professores, a presença de um processo crítico-reflexivo (ZEICHNER, 1993; 1996; CONTRERAS, 2002; SMYTH, 1987; KEMMIS, 1987), em que os professores dialogam a prática com os colegas de profissão (reflexão como prática social). Em raros momentos foram observados questionamentos que extrapolassem ao contexto da sala de aula, porém mesmo pouco freqüente, foi observado questionamentos acerca da estrutura institucional, e do programa: “será a escola que faz com que o aluno desista?”; “a questão de ser um programa único para todos, eu vejo problema”.

Ficou claro que os professores de piano pesquisados pensam sua prática quando são estimulados por um ‘fator externo’ à sua prática (SMYTH, 1987) ou quando se deparam com alguma situação incerta (dificuldade/ problema), (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000) ou seja, um elemento novo que extrapola seus conhecimentos adquiridos, sua rotina. As preocupações dos Professores foram, em primeiro lugar, fazer o aluno executar o que tinham que executar. No caso da escola técnica, executar o programa. No caso da particular, o que havia sido proposto ou pelo aluno ou professor. Quando o aluno não conseguia tocar a contento (não cumpria o programa, não estudava as lições que deveria tocar), os professores se frustravam. A forma de perceber, entender, explicar, pensar e lidar com esse problema variou de um professor para outro, dependendo de suas concepções sobre o que é ensinar música, sobre o que é ensinar a tocar piano, qual o papel do professor, da escola, do programa. Houve uma tendência em atribuir o problema ao aluno, aos pais de aluno e ao programa. Mais raramente, o refletir criticamente envolveu um processo de auto-avaliação. Mesmo porque, parece faltar recursos teóricos e fundamentos que possam embasar essas reflexões, que possam servir de base para a análise dessas situações problemáticas de forma que elas realmente se transformem em potenciais de aprendizagem, proporcionando o que SMYTH chama de novas perspectivas e dados da realidade, e não apenas em frustrações para os professores.

Quanto à natureza do pensamento dos professores, observei que estes relataram suas concepções, contradições, preocupações (dilemas da prática) e problemas. As preocupações (lidar com a diversidade, cumprimento do programa, motivação dos alunos,...) e problemas (a não execução do aluno, fazer com que o aluno toque com as mãos relaxadas,...) que os professores percebem, parecem estar relacionadas à sua própria experiência, especialmente as vivenciadas quando aluno.

De forma geral, o Professor Alberto problematizou mais sua prática. Tal fato pode ser compreendido pelo fato desse Professor já ter experienciado situações durante

sua formação que o estimulasse a pensar sobre sua prática e a rever concepções e ações. No entanto, demonstra uma angústia em sua prática, que pode estar ligada a sua percepção de alguns problemas, mas não sabe o que, nem como fazer. Para mim, ele, por um lado, não consegue perceber a origem do problema, por outro, não dispõe ou conhece recursos metodológicos suficientes, falta conhecer experiências diferenciadas e materiais que o auxiliem na resolução dos problemas percebidos. A tendência verificada no Professor Alberto, é que, ao não conseguir solucionar o problema, ele acha que o problema não é seu, dizendo, por exemplo, que “o aluno não sabe o que quer”. Não foi verificado um momento em que o Professor Alberto após não conseguir resolver o problema, voltasse a pensar nele, ou “refletisse sobre suas tentativas” (SCHÖN, 2000), a tendência era admitir a causa do problema a fatores externos à sua ação. Dewey (1959) e Schön (2000) falam que a partir da prática podemos ver os problemas e tentarmos formas de resolvê-los. Porém, ao analisar esse caso, percebi que, muitas vezes, o Professor Alberto vê problemas em sua prática, e não sabe o que fazer. Nesse sentido, questiono-me até que ponto perceber o problema é suficiente para resolver os dilemas da prática, e transformá-las, sem o auxílio de outros modelos ou recursos que possam fazer parte de seu “repertório de conhecimentos” ou sem fundamentos que possam ajudá-lo a, pelo menos, entender a natureza dos problemas que percebe.

A Professora Bianca demonstrou um compromisso sério com sua profissão, uma vontade de que seus alunos tenham sucesso e de fazer o que considera correto e adequado ao desenvolvimento de seus alunos. No entanto, demonstrou perceber poucos problemas em sua prática. Isso pode ser entendido pelo fato da Professora Bianca não ter tido oportunidades de outros contextos que estimulassem a reflexão, momentos para rever e questionar a sua prática, o que pode justificar sua postura com muitas certezas. Questionar o porquê de situações, ou refletir sobre causas e razões de problemas não foi característica encontrada no discurso da Professora Bianca, mesmo considerando as limitações da condução de minhas entrevistas. Além disso, o que para mim seria um problema, muitas vezes, não era percebido por ela como tal. Rever suas ações pode ser possível a partir do conhecimento da Professora Bianca acerca das discussões atuais na área de ensino e aprendizagem musical, especificamente no ensino do piano popular, e mesmo de situações que a levem a questionar suas certezas. No entanto, suas atitudes foram coerentes com suas concepções. Por outro lado, por serem consideradas tradicionais, podem dificultar um avanço em sua forma de ver e pensar a prática, e mesmo se permitir a criticar suas ações e seu ambiente de trabalho.

Foi observado que enquanto para o Professor Alberto sua preocupação se concentrava mais no aluno, em como deixá-lo feliz, motivado; para a Professora Bianca o foco de suas preocupações estavam em cumprir a proposta da escola, seus objetivos e o programa. Essas diferentes perspectivas podem estar relacionadas aos contextos de atuação (escola particular e/ou pública), ao status que o professor assume na escola, e a sua experiência. A Professora Bianca apresenta contradições em seu discurso: ora o programa é visto como problema, ora o aluno que não cumpre o programa é visto como problema. Essas contradições já foram pesquisadas por outros autores (MATTOS, 2008; SILVA e TUNES, 1999) e tem a ver com o que é tido como referência ao pensar o problema: o aluno ideal ou o aluno real. Dessa forma, quando o foco é o aluno ideal a tendência da Professora Bianca é não perceber a diversidade dos alunos, em especial seus interesses, e achar que o responsável pelo problema – não cumprimento do programa- é o aluno. De outra, quando pensa nos seus alunos – no aluno real- a Professora Bianca percebe os limites do programa para cada um de seus alunos, tendo que buscar formas de ‘adaptar’, e contornar essa situação de um programa igual para perfis diferentes.

Os dados indicaram que os professores pesquisados analisam suas práticas e percebem a ampliação da diversidade dos alunos, mas têm dificuldades de estimular sua própria transformação como intelectuais críticos, ou como pessoas que podem transformar o seu ambiente de trabalho. Um dos professores demonstra se sentir inseguro e o outro se sente tão seguro que pouco questiona suas ações e mesmo seu ambiente de trabalho. Este Professor/a que demonstrou ser bastante segurança em sua prática aparenta um respeito tão grande aos outros professores que pode se caracterizar como uma ausência de autonomia para criar soluções, ou até para questionar a soluções que os colegas professores mais antigos dão. Esse respeito pelos colegas possivelmente vem na medida em que funcionou para ele/a. Dessa forma, observo que esse professor/a não transpôs a reflexão, que para funcionar para cada um, é necessário ir além, pois cada aluno tem sua individualidade e necessidade. Assim como Pimenta (2002) aponta,

[...] a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios

norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos (PIMENTA, 2002, 1999).

Em nenhum dos casos, foi observado o papel da instituição como local de estímulo à reflexão das práticas, no sentido amplo e crítico. Parece que a escola tem mais o papel de fomentar a continuidade de práticas do que da reflexão sobre as mesmas. Verificar até que ponto essas são características de instituições de ensino de música pode ser uma temática para próximas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Maria Luiza Feres do. A memória e o processo seletivo nas práticas cotidianas do estudo do piano: uma crítica às práticas pedagógicas. *Revista Arte On Line*. Vol. 3, p.1-2. UDESC, 2000.
- ARAÚJO, Rosane C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- AZEVEDO, Maria Cristina de C. Cascelli de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOZZETTO, Adriana. *Ensino Particular de Música. Práticas e Trajetórias de Professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Editora da FUNDARTE, 2004.
- BRESLER, L. Metodologias Qualitativas de Investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto n.2, p.5-30, set. 2000.
- CAMPENHOUDT, L. V.; QUIVY, R. *Manual de investigação em ciências sociais*. Tradução de João Marques, Maria Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 1998.
- CAMPOS, S.; PESSOA, V.I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (org). *Cartografias do trabalho doente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- CARVALHO, Isamara. *Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical*. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCAR, 2004.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEL BEN, Luciana. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DIAS, Karla. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre*. Porto Alegre, (Dissertação de Mestrado), UFRGS, 2007.

DOURADO, Oscar. A formação do instrumentista. In: *Fundamentos da Educação Musical*. Vol.3, ABEM, Porto Alegre, 1996, p. 50-60.

FIorentini;GERALDI; PEREIRA (org). *Cartografias do trabalho doente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GALIZIA, Fernando S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitário de música*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa A. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1995, p. 51-76.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta e Ghedin (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2002, p.129- 150.

GLASER, Scheila; FONTERRADA, Marisa Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da ABEM*, V.15, 91-99, set. 2006.

_____. Músico-professor: uma questão complexa. *Revista Música Hodie*, Vol. 7, n.1, 2007.

GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 2006, vol. 24 (2), 101-118.

HOLLY Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio (Org). *Vida de professores*. 2. Ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez. 6ª ed., 2006.

JANESICK, Valerie J. The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage publications, 1994, p.209-219.

KEMMIS, S. Action Research and the politics of reflection. In: BOUD, D. *Reflection: Turning Experience into Learning*. 1985. p.139-164.

_____. "Critical reflection". In: M.F. Widden & I. Andrews (eds.). *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

LANCASTER. E. L. Preparing Teachers for the 21st century. *The American music Teacher*, v.52, n.6, p.68-69. June/July, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta e Ghedin (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2002, p. 53-80.

LOURO, Ana Lúcia M. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese de Doutorado. UFRGS, 2004.

_____. A formação pedagógica nos currículos de Bacharelado em Música das Universidade Brasileiras. In: *EXPRESSÃO* Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria: UFSM, 1 (1-2) -17 -20, jan/dez. 1997.

_____. Formação do professor de instrumento. Grades curriculares dos cursos de bacharelado em Música. In: *Fundamentos da Ed. Musical*. Vol.4, ABEM, Porto Alegre, 1998, p. 106-109.

MACHADO, Daniela D. *Competências docentes para a prática pedagógica – musical no ensino médio e fundamental: Visão dos professores de música*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MATTOS, Ataíde. *Percepção da diversidade de perfis de alunos no discurso e ações de professoras de violoncelo: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Brasília, Universidade de Brasília, 2008.

MERRIAN, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. 2. ed. 1988

MONTANDON, Maria Isabel. A conferência Nacional de Pedagogia do Piano como referência para uma definição da área de estudo. In: *Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM*. n.10, 2004.

_____. *Aula de piano e ensino de música: análise e proposta de reavaliação da aula de piano com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

_____. *Trends in piano pedagogy as reflected by the proceedings of de national conference on piano pedagogy (1981-1995)*. Tese (Doutorado em Música). University of Oklahoma, Ok, 1998.

NÓVOA, A (org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1995.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PEDERIVA, Patrícia L. M. *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1995, p.93-114.

_____. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1999.

- PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta e Ghedin (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2002.
- ROSA, M. V.; ARNOLDI, M. A. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes inestables em educación*. Madrid: Morata, 1998.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1995, p.77-92.
- _____. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, Elzamir G.; TUNES, Elisabeth. *Abolindo mocinhos e bandidos: o professor, o ensinar e o aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- SMYTH, J. *A Rationale for Teachers' Critical Pedagogy: A Handbook*. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1987.
- SZYMANSKI, Heloisa (org); ALMEIDA, Laurinda; PRANDINI, Regina. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora - Série Pesquisa em Educação, 4, 2004.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOURINHO, Cristina. Cultura, repertório e aula de música. In: *ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 4., Goiânia, 1995. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995, p. 45-54.
- _____. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 7-10, set. 2006.
- USZLER, Marianne; GORDON, Stewart e MACH, Elise. *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schimer Books, 1995.
- VAN MANEN. M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, (1977), p. 205-228.
- VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.15, 82-90, set. 2006.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZABALZA, M. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICKNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa A. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1995, p.115-138.

_____. *A formação reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Educa. Professores, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ZACCUR (org.) *Professora – pesquisadora – uma práxis em construção*. 2002, p.25-54.

ZEICKNER, Kenneth; LISTON, Daniel. *Reflective teaching: an introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro das Entrevistas

03.06.2008 Roteiro de Entrevista Inicial

1. Contato inicial e aproximação

“O entrevistador se apresenta, fornecendo dados sobre sua pesquisa, sua instituição de origem, e qual o tema da pesquisa.” Seu depoimento é muito importante para nós, para que eu possa compreender melhor o pensamento do professor de piano sobre sua prática pedagógica. Como considero muito importante tudo o que for dito na nossa conversa, gostaria de gravá-la, com sua permissão, mas já adianto que só eu e minha orientadora teremos acesso ao que for dito, e no meu trabalho final usarei nomes fictícios, sem identificações e apenas trechos da nossa conversa. Além disso, após nossa entrevista eu transcreverei os dados e você lerá a transcrição para confirmar os dados antes da análise e também terão acesso sempre que desejar aos seus depoimentos e ao trabalho final. Eu não pretendo nesse trabalho utilizar julgamentos de valores, nem a minha opinião. Apenas vou analisar os dados a partir dos referências teóricos definidos nessa pesquisa. E fique à vontade para colocar qualquer dúvida que surgir.

Você tem alguma dúvida até aqui? Alguma questão?

Você é daqui mesmo de Brasília?... E você estudou aqui em Brasília mesmo?

Compartilhar algumas experiências....

Então posso ligar o gravador a partir daqui?

2. Aquecimento (a partir daqui inicia a gravação)

Fale-me um pouquinho de você, Há quanto tempo você dá aula de piano? Onde você dá aula, como foi essa escolha de ser professor (a) de piano?

Quantos alunos você têm? São mais adultos ou crianças?

Você vê isso como uma profissão, ou você tem outra profissão e dá aula?

Você já teve algum curso relacionado ao ensino de instrumento?

3. Questão desencadeadora

3.1 Como você vê sua prática? Como você analisa sua prática? O que da sua experiência como professor(a) de piano, mais te faz pensar? Quais questões que chamam sua atenção como professor(a) de piano?

- Você tem alguma hipótese que explique isso?

- Você tem alguma coisa que te preocupa mais? Porque será que isso te preocupa?

- Você acha que a nossa profissão possui alguns desafios? Para você, quais foram os desafios mais difíceis de resolver? E como você lidou com esta situação. Resolveu ou Não a resolveu? Como? Por quê? Após a aula você pensou novamente sobre essa situação? O que pensou? Porque será que você pensou assim?

Os professores sempre tem umas táticas né, as vezes são criativos e criam algumas maneiras de agir e tal, diante de alguma necessidade, desafio ou dificuldade ...

- Você utiliza algumas táticas também?

- Como você começou a utilizar essas táticas?

- Quando você começou a perceber que elas seriam necessárias?

- Nesse tempo que você dá aula você já teve que mudar alguma coisa?

- Você identifica alguma mudança no ensino de piano? Porque você acha que isso mudou? O que você pensa sobre essas mudanças? Essas são grandes mudanças?

- *Eu estou percebendo que a tendência dessa nossa conversa é Você está percebendo isso também?* Porque será que isso te preocupa?

- *Vamos pensar um pouco nos prazeres da nossa profissão também.*

- O que você considera como sendo os sucessos da sua prática, do seu trabalho? Por que será que você pensa assim?

3.2. Você dá muitas aulas? Nossa, e dá tempo de pensar com esse tanto de aula, hein?

- Como é que você faz? E como é o sistema de aula? Você dá uma aula e depois outra logo em seguida?

- *Mas tem coisa que a gente pensa sem querer né, parece que quando o aluno faz uma coisa, aquilo te leva a pensar, não tem umas coisas assim?* Você poderia me dar algum exemplo de uma situação que isso ocorreu e como ocorreu?

- Como você atua com seus alunos?

- Você tem alguma maneira própria de trabalhar suas aulas? Como você começou a utilizar essa maneira? Quando você começou a perceber que elas seriam necessárias?

-Você tem tempo de pensar nos materiais? O que você acha disso? Mas você fez alguma análise sobre isso?

Visão sobre os alunos (senão for apresentada antes)

- *E sobre os seus alunos, O que te chama atenção neles? (ou Como são seus alunos e como é que eles estão hoje em dia?)*

- Como é que você percebe os interesses dos seus alunos?

- Você identifica algum tipo de problema com os alunos? O que você acha que pode ser a causa desse problema? Você poderia me dar um exemplo? O que você pensa sobre esse problema?

- Você vê alunos assim que não gostam da aula e você percebe que eles vêm obrigados para a aula? O que você faz com esse aluno? E por que será que você age assim? Ou você já parou para pensar porque você age assim?

- Você tem alguns alunos que não estudam? O que você acha disso? Como você lida com esse aluno? Por que você acha que esses alunos não estudam? Você acha que a raiz do problema é realmente essa?

Se perceber contradições quanto à: Mesma metodologia X alunos diferentes

Hum, acho que eu não entendi como funciona. Você disse que tem alunos diferentes, com interesses diferentes. E a forma de atuar é a mesma para todos? É isso? E como funciona? Dá certo, o mesmo modelo que você atua com um e com outro?

Visão da escola (se necessário)

- Como é a escola (instituição) que você trabalha?

- E aqui na escola, vocês têm reuniões para conversarem, para pensarem juntos com outros professores? E como que é? Como que funciona?

Finalizando

Eu percebo que suas preocupações enfatizam.... você já pensou por quê?

Roteiro da Entrevista de Estimulação de Memória_ Prof. Alberto
Data: 14/07/2008

1º PARTE: ESCLARECIMENTO DO DIÁRIO DA VÍDEO- AULA

“ Fatores externos, ... livros adotados. A aluna gosta de trabalhar esses métodos. Me sinto um tanto entediado e “preso” a tais livros”. (Diário da vídeo-aula, p.1)

1-) De quem foi a escolha do repertório, dos métodos?

“Sigo aquela aula padrão” (Diário da vídeo-aula, p.1)

2-) O que você está chamando por “aula-padrão”?

3-) Então você está querendo dizer que ... [a forma que o professor ensina, como por exemplo, (o que você está chamando de aula padrão) está exclusivamente ligada ao repertório? Porque você acha isso?]

4-) E como funciona com seus outros alunos? Quem escolhe o repertório?

[Eu acho que não estou compreendendo muito bem, você é o professor e participa da escolha do repertório com o aluno, não está satisfeito com o repertório, e mesmo assim o aluno utiliza esses métodos? ...

5-) *“Por mais que o aluno goste de rotina, vejo que isso afeta seu rendimento...”* (Diário da vídeo-aula, p.2).

Você disse que o aluno gosta da rotina? Porque você acha isso? Poderia me dar um exemplo.

[Quando você traz algo novo, uma peça nova para o aluno, como é a reação dele? Será que o aluno realmente gosta da rotina, ou isso é uma concepção sua sobre os alunos?]

6-) Como você chegou a conclusão de que *“ não preciso ficar naquelas cobranças eternas do tipo posição de mão, dedilhado, postura, ...”* ? (Diário da vídeo-aula, p.2)

7-) O que é ensinar para você? Como você vê seus procedimentos de ensino? Como você ensina o aluno? (Pede para o aluno abrir o livro e tocar; / Começou

algumas músicas e atividades e não terminou; / tentou e não resolveu; / Estuda em casa;)

7.1-) *“Gosto que o aluno consiga por si só consiga traçar estratégias para que não crie uma dependência “crônica” de um professor de música (...) em algum trecho com maiores dificuldades, eu deixo o aluno ‘quebrar a cabeça` ”* (Diário de aula, p.1)

Como você faz para realizar isso?

8-) *“... percebo também que deveria pegar mais especificamente o problema e trabalhá-lo, criando novas situações (variação rítmica, por exemplo) e buscar mais estratégias para conseguir desenvolver tal dificuldade...”* (Diário de aula, p. 1)

Como você chegou a essa conclusão?

2º PARTE: ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA COM VÍDEO

- **Vídeo: Cena 1- 2:45 / 4:55;**

“Quase né, depois a gente pega esse aqui de novo”.

1-) Qual seria o problema, neste momento? Como você agiu? Porque? Pensou em alternativas?

- **Vídeo: Cena 2- 7:00 / ...;**

2-) Como você descreve o que está a fazer? Porque?

(Você já percebeu que pede várias vezes para a aluna tocar de vagar? Será que o problema está ligado ao andamento? Ou ao não entendimento da estrutura? Como você terminou essa atividade?)

- **Vídeo: Cena 3- 17:40 / ...;**

3-) O aluno não estava acertando. O que pensava neste momento?

- **Vídeo: Cena 4- 18:00 / ...;**

4-) O que acontecia neste momento? Como você agiu, por quê?

- **Vídeo: Cena 5- 24:15 / ...;**

4-) O que acontecia neste momento? Como você agiu, por quê?

3º PARTE: CONCLUINDO

1-) Como você vê o aluno?

- aprendizagem;- rendimento;- comportamento;- motivação;

2-) Como considera sua atuação?

- conteúdos;- metodologias;- recursos;- decisões;- relação prof. –aluno;

ROTEIRO DA ENTREVISTA CONCLUSIVA_Prof. Alberto

Teve alguma coisa que você ficou pensando do nosso último encontro?

I. Pensando a prática

- O que você acha que seriam problemas comuns entre os professores de piano?

R...

E para você, isso é um problema também?

- Quais inovações você acha que deveriam se feitas para esses problemas da prática que você citou?

E como você coloca isso em prática? E na prática você está vivenciando isto?

Se isso é importante, você já trouxe para sua prática? Por que não?

Ou/ Quais são as inovações que você faz para os problemas da prática?

Como você avalia os resultados?

- Quando você pensa nas suas aulas o que mais vêm na sua cabeça, o que mais te chama atenção?

R ... (são os problemas, as dificuldades dos alunos, o ensinar, o aprender do aluno).

E como você tenta resolvê-los?

II. Observação

- Durante a aula que eu observei, você utilizou algumas vezes folhas de papel e lápis de cor e solicitou alguns desenhos (instrumentos musicais, 4 coisas que gosta de brincar, claves) , qual era o seu objetivo com isso?

E como o que você fez, te ajudaria com o seu objetivo?

- Teve um exercício que você pedia para o aluno tocar tal seqüência (escrita em um papel) com a mão direita, depois com a esquerda. O aluno parecia não estar acertando, o que acontecia naquele momento? Qual era a dificuldade do aluno? E o que você fez? Como você avalia o resultado? Você tentou tocar com ele sem o verbal?

III.Repensando a prática (esclarecimentos)

No seu diário e na nossa última entrevista você deixou claro que no seu procedimento de ensino você gostar de traçar estratégias para que o aluno não crie uma dependência do professor, dessa forma, pelas observações e durante as nossas conversas, eu pude perceber (veja se estou certa), que você tende a fazer com que o aluno aprenda por tentativas acertando ou errando, e quando você julga necessário interfere e o orienta, contudo, nos seus relatos você apresentou dúvidas sobre até que ponto essa sua forma de agir está certa. Um exemplo é quando você diz: *“será que eu deveria interferir mais, quando? Será que, assim, as vezes, eu não estou deixando eles quebrarem muito a cabeça, de fato, né?!”*.

Nesse aspecto, eu gostaria de saber o que te fez repensar na sua prática que te emergiu dúvidas sobre essa forma de agir. Ou seja, o que te incomoda, que faz você ter dúvidas sobre suas ações?

IV. Autonomia dos alunos (esclarecimentos)

Eu compreendi que um dos seus princípios é dar autonomia aos alunos, aproveitando seu exemplo já citado anteriormente, você diz: “gosto de traçar estratégias para que o aluno, não crie uma dependência crônica do professor”. Você poderia me falar um pouco mais, o que é deixar o aluno autônomo?

R....

E como você faz isso na sua aula? O que seria dar autonomia quando está dando aula?

V. Situações inesperadas

Pelo seu relato, existem situações inesperadas que a prática apresenta, ou seja, é o que alguns autores (Schön) chamam de “situações singulares da prática”. Um dos exemplos que você trouxe que eu visualizo como uma dessas situações é o desafio que você vem enfrentando, com uma aluna que possui síndrome de déficit mental, e você diz: “*eu estou aprendendo para “caramba” como lidar com essa situação*”, Dessa forma, eu gostaria que você me falasse um pouco como aprende a lidar com essas situações inesperadas. (é refletindo, é tentando e errando, é pesquisando...).

VI. Não ser muito exigente

Ao falar sobre sua prática, você me disse que não pode ser muito exigente devido ao seu contexto de trabalho, que é necessário ser mais flexível. Por um lado, eu entendo essa sua angústia, por outro, é interessante ver essa sua preocupação com o interesse do aluno, com o bem estar do aluno. Aproveitando que você comparou essa situação com a escola de música, para você, o que seria diferente (mudaria) dar aula na escola de música que tem um programa? R.... Seria mais fácil ou não?

Programa X Diferente perfis: Mas não é uma contradição diferentes perfis e um programa igual a toda? Como você acha que é a reação dos alunos quanto ao programa da escola de música? R...

E os seus alunos? Como é a reação deles com a estrutura da sua escola?

E para você? O que é difícil para ensinar ou para os alunos aprenderem?

Críticas ao programa: o que vc mudaria?

Repertório limita o aluno X metodologia limita. O que você tem a dizer sobre isso?

VII. Métodos X Vivência

VII.i Você demonstrou, não sei se estou certa, não estar satisfeito com os métodos adotados, ex.: Meu piano é divertido, pelo que pude entender, é que para você, esses métodos não fazem parte da vivência dos alunos e por isso limitam esse aluno. É isso mesmo que você quis dizer, né? O que eu não compreendi é o que trazer uma música da vivência mudaria? R.....

Então o que você está querendo me dizer, é que a música da vivência não tem essa dificuldade? R... Quais são as músicas da vivência?

O que você acha que “a vontade”, “o interesse” do aluno ajudaria em aspectos técnicos?

O que você está me dizendo então não seria a **motivação** do aluno? O que é motivador para o aluno? R... (O repertório que ele gosta).

Certo, e se isso é importante, você já perguntou para o aluno o que ele gosta de tocar? Você já trouxe? Por que não? O que de diferente você traz para sua prática?

Se isso (repertório) é um empecilho para sua metodologia, o que você tem feito para buscar alternativas?

Você já tentou fazer isso? E aí, o que você fez? Você ficou nisso ou tentou uma outra forma?

VIII. Interesse do aluno

O que você acha que o aluno quer quando entra na aula de piano? Porque eles vêm aprender música?

R...

E você acha que suas aulas estão propiciando isso?

Roteiro da Entrevista de Estimulação de Memória_ Profa. Bianca
Data: 16/07/2008

1º PARTE: ESCLARECIMENTO DO DIÁRIO DA VÍDEO- AULA

1-) Como você vê a sua aula? Como você ensina o aluno e por quê?

2-) De quem foi a escolha desse repertório?

“sinto certa ansiedade devido ao tempo de duração da aula... na verdade tenho que adaptar meu planejamento a esta circunstância.” (Diário da vídeo- aula, p.1).

3-) Você nesse ponto disse que precisa adaptar seu planejamento ao sistema de ensino da escola, o que seria esse planejamento? É um planejamento de aulas? Então você quer dizer que você planeja suas aulas? E como você faz esse planejamento?

4-) Porque você começou com o relaxamento? Você já parou para pensar porque o relaxamento das mãos é tão importante na sua forma de ensinar?

“Habituei-me a uma rotina no modo de ensinar, e que em alguns momentos considero boa, em outros, considero a necessidade de fazer alguma alteração” (Diário da vídeo- aula, p.1).

5-) Como você chegou a conclusão de que mantém uma rotina no seu modo de ensinar? Porque você mantém a ordem relaxamento-técnica-repertório? Você aprendeu essa forma de ensinar como?

6-) Esse seu modelo de aula você utiliza pensando no piano erudito?

7-) Porque você chegou a conclusão de que em alguns momentos manter a rotina são bons e em outros são necessário fazer algumas alterações? / Como você percebe que em alguns momentos são necessários mudar a ordem da aula relaxamento-técnica-repertório?

8-) Ao assistir sua aula, e seus relatos, eu percebo uma preocupação sua com a técnica e a leitura. Essa sua ênfase têm haver com as críticas que algumas pessoas fazem que o professor de piano popular não tem técnica e não sabe ler?

9-) No piano popular é valorizado o tocar de ouvido, eu queria saber se você ensina todas as músicas por leitura? Por quê?

2° PARTE: ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA COM VÍDEO

- **Vídeo: Cena 1- 50:00**

1-) Como você descreve o que está a fazer? Por quê?

- **Vídeo: Cena 2- 1:21:15 / 1:29:55**

2-) Com que você se preocupava neste momento? Como você agiu? Por quê?

- **Vídeo: Cena 3- 1: 29:55 / 1:30:50**

3-) O que você nota no aluno neste momento? Como você agiu? Por quê?

- **Vídeo: Cena 4- 1: 37:35**

4-) O que você nota no aluno neste momento? Como você agiu? Por quê?

3° PARTE: CONCLUINDO

1-) Eu percebo que você demonstra para os alunos, que você toca. Você já pensou o porquê desse procedimento na sua forma de ensinar?

2-) Como você vê o aluno? (aprendizagem; rendimento; comportamento; motivação;)

3-) Como você considera sua atuação? (Conteúdos; Metodologia; Recursos; decisões; relação prof.-aluno).

4-) Depois de assistir ao seu vídeo e refletir sobre alguns pontos, agora você mudaria algo na sua atuação? (Se sim), O que e por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA CONCLUSIVA_ PROFESSOR BIANCA

- Concluindo os momentos de:

❖ 1° ENTREVISTA

- Você disse que antes trabalhava mais aspectos técnicos, e que depois percebeu que o relaxamento era importante e hoje você trabalha com esses dois aspectos em sua estrutura de aula (p.2). Eu gostaria de saber quando e como você percebeu a importância do relaxamento na sua estrutura de ensino.
- Você levantou um tópico que se refere aos desafios que você enfrenta em sua prática. Você disse que sempre aparecem coisas novas, que ainda não tinha trabalhado (p.2). Como você enfrenta esses desafios? Quando aparece uma situação nova, como você age? Da onde vêm esse conhecimento, não experienciado ainda?
- Nós falamos um pouco sobre o programa, eu gostaria que você me dissesse em que este programa te ajuda ou atrapalha.
- *Você diz: “a questão de ser um programa único para todos os perfis, isso eu vejo problema porque eu acho que os alunos, por exemplo, da terceira idade poderia perfeitamente ter um curso específico para eles, agora para as crianças eu não vejo tanto problema, pois eles entram novinhos, mas eles vão acompanhando, eu acho que seria mais para esses alunos da terceira idade e alunos com algumas deficiências, deficientes visuais também poderia haver um programa”.* O que você está querendo me dizer, é que poderia ter dois programas, um para as crianças e adultos e outro programa para a terceira idade, isso significa que, o programa não está adequado a terceira idade, então afinal qual é a exigência do programa?
- *Você diz: “Eu procuro trabalhar aquilo que a pessoa pode que está dentro das limitações do aluno, por exemplo, a gente tem deficientes visuais aqui, então às vezes o deficiente visual não tem condição de fazer o repertório, o programa todo, então eu trabalho de acordo com o desenvolvimento dele, entendeu, à medida que ele for dando resultado a gente vai avançando, mas é sempre um processo lento mesmo. De um modo geral, é mais lento sim para esse público”.* Eu não entendi bem essa questão. Você diz que para esse público (deficientes visuais) o processo é mais lento. Qual é o procedimento, porque ele é mais lento? Nós sabemos que você pode aprender tudo de ouvido e esse é um sentido que você não precisa dele para tocar. Será que o processo é mais lento em função da metodologia usada? Pois você leva mais tempo se você ler cada nota. Você não acha que quem está limitando esse perfil do aluno é o programa?
- O que significa trabalhar de acordo com a limitação do aluno (p.4)? O que você quer dizer com isso?
- *Você diz: “A gente não pode dar um programa igual para perfis diferentes”*, você poderia me esclarecer por que pensa assim? Você teria alguma sugestão?
- A escola ser inclusiva, mas só alguns podem cumprir o programa? Isso não é uma contradição?

- “*embora todos esses requisitos (...) relaxamento, técnica, repertório, tudo isso eu trabalho sempre, mas só que muda a maneira de acordo com o que o aluno responde*” (p.4). O que você quer dizer com isso?

- Você me disse de um perfil de alunos que em determinados momentos ficam estagnados, acomodados e aí eu te perguntei *porque que eles chegam nesse momento*, e você respondeu: “*Aí é que tá, é uma questão, ele perdeu o interesse?, está desmotivado? A gente pode pensar nisso também, se está desmotivado porque que está?(...) Porque se a maioria está desmotivada você tem que questionar você.*” Eu achei interesse esse ponto, e gostaria de saber um pouco mais como seria esse questionamento seu? O que o professor deveria se questiona nesse tipo de situação?

- Até agora, nós falamos muito sobre o programa né, eu gostaria de saber como é sua relação com outro lugar que não tem programa. Você age diferente? Como é você nesses dois ambientes?

❖ **OBSERVAÇÃO**

- Quanto à aula em que eu realizei a observação, eu pretendo não comentar nada, pois eu verifiquei que você apresenta estar segura nos seus procedimentos de ensino, que mantém uma estrutura na sua aula, e que demonstra uma preocupação com a posição das mãos relaxadas, a interpretação, e o equilíbrio da harmonia com o canto. Aspectos esses em que nós já discutimos. Apenas deixo aberto, caso você queira comentar algo sobre aquela aula.

❖ **2º ENTREVISTA: estimulação de memória e diário**

- Influência do piano erudito em sua prática (p.2 e 3).
- Eu percebo nas suas falas, que você traz muito suas experiências como aluna, então me parece que, o que funcionou para você (como aluna), você seleciona como metodologias para ensinar aos seus alunos. O que você acha?

APÊNDICE B: Critérios de elaboração do Diário da vídeo-aula

Universidade de Brasília / Fase da Pesquisa
Mestranda: Denise C. F. Scarambone
Julho/2008

Diário de Vídeo-Aula

- **Proposta de Atividade**

Neste momento da pesquisa, você assistirá ao vídeo da sua aula, e escreverá um diário sobre a vídeo-aula. Nesse diário eu gostaria que você narrasse suas opiniões e pontos de vista sobre o que observa no vídeo, como por exemplo, como você vê (percebe) sua aula? O que (quais aspectos) te chama atenção na aula e por quê?

- **O diário**

O sentido básico do diário é se torna um espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende explorar por meio do diário, é o que figura nele como expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em aula, e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta (ZABALZA, 2004).

Os diários de aula, (...) “são os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas.” (Zabalza, 2004, p.13). Nos diários, os professores costumam rever elementos do seu mundo pessoal que freqüentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido pela correria do dia a dia. Dessa forma, “escrever sobre o que estamos fazendo como profissional é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver (...) nosso modo particular de ensinar” (Zabalza, 2004, p.10).

APÊNDICE C: Cartas de Autorização e de Cessão de Direitos

CARTA DE AUTORIZAÇÃO E CESSÃO DE DIREITOS

Eu, _____, carteira de identidade número _____, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minhas entrevistas gravadas nos dias _____, transcritas e revisadas por mim, para Denise Cristina Fernandes Scarambone, carteira de identidade número 29573919, SSP/SP, podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em parte, sem restrições de prazo e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

Data:

Assinatura:
