

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Rosane Cardoso de Araújo

**UM ESTUDO SOBRE OS SABERES QUE NORTEIAM A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE PIANO**

Porto Alegre

2005

ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO

**UM ESTUDO SOBRE OS SABERES QUE NORTEIAM A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE PIANO**

Tese apresentada no curso de
Doutorado em Música da
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, como requisito para a
obtenção do grau de Doutora em
Música.

Orientadora: Dra. Liane Hentschke

Porto Alegre

2005

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosane Cardoso de Araújo

UM ESTUDO SOBRE OS SABERES QUE NORTEIAM A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE PIANO

Tese de Doutorado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-graduação em Música

Banca examinadora:

- 1.
- 2.
- 3.

*Dedico esta tese à minha
família: meu esposo
Emerson, meus filhinhos
Francisco e Carina, e aos
meus pais Vicente e Palma.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, minha fonte de esperança.

À minha querida e dedicada orientadora, Dra. Liane Hentschke, por sua postura ética e profissional, que conduziu meu trabalho com segurança e paciência, equilibrando-se nas figuras de amiga, professora e conselheira. Foi por meio de sua orientação que encontrei caminhos para uma nova autonomia profissional, para assumir novos empenhos em minha carreira docente.

À minha família: Meu querido e paciente marido Emerson, que assumiu nosso lar durante minhas ausências e sempre me incentivou a seguir em frente. Meus amados filhinhos, Francisco e Carina, que embora muitas vezes privados dos carinhos da mamãe, sempre esperaram sorrindo por meus retornos.

Aos meus pais Vicente e Palma, exemplos de vida para mim e motivos de meu orgulho, pela coragem que me despertaram, principalmente nos momentos mais frágeis desta trajetória. Também aos meus irmãos

Luciane e Vicente, que sempre me ajudaram mobilizando-se para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

Aos professores e funcionários do programa de pós-graduação em música da UFRGS, que me possibilitaram esta titulação. Em especial agradeço aos professores: Dra. Jusamara Souza, Dra. Luciana Del Ben, Dra. Rose Marie Reis Garcia (*in memoriam*), Dra. Maria Elisabeth Lucas, Dra. Cristina Caparelli Gerling, Dr. Ney Fialkow e as funcionárias Fátima e Helô.

Aos meus queridos colegas com os quais convivi durante o curso, pela preciosa amizade construída. Em especial agradeço às amigas Maria Guiomar Ribas, Magali Oliveira Kleber, Cristina Mie Ito Cerezer, Cristina Rolin Wonlffenbuttel, Daniela Dotto Machado, Júlia Hummes, Regiana Wille Blank, Regina Antunes Teixeira dos Santos, Maria Cristina de Carvalho Azevedo e ao amigo José Ruy Henderson Filho.

À diretoria e professores da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, em especial às amigas Margareth Amaral de Andrade e Suzana Maria Sonza.

À professora Dra. Alda de Oliveira, pelas significativas contribuições em meu exame de qualificação, e a professora Dra. Claudia Bellochio pelas suas contribuições em relação ao referencial escolhido.

Aos professores de piano que contribuíram para a investigação que norteou esta tese e que gentilmente cederam suas horas semanais para atender-me.

E, por fim, à senhora Dinorah Tissot Araújo, avó de meus filhos, e à senhora Anair Bozza, babá e terceira avó das crianças, que jamais deixaram de estar presentes em minha casa, durante minhas ausências.

*... o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza...
(TARDIF)*

RESUMO

O objetivo desta tese foi investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano/bacharéis, ao longo da carreira. Para este fim foram observadas a mobilização dos saberes no discurso e na prática docente e as fontes sociais de aquisição. O método da pesquisa foi o estudo multicasos, orientado por um estudo de desenvolvimento de corte transversal. Participaram deste estudo, três professoras de piano, bacharéis em música, localizadas em diferentes etapas da carreira profissional. A linha discursiva desta tese foi a fenomenologia focalizada no pensamento de Heidegger. O referencial teórico teve como base os estudos de Tardif e Huberman, complementados por outros autores da literatura educacional e músico-educacional. Como resultado, foi identificada uma tipologia de saberes específica deste estudo, discutida a partir do elemento temporal. Também foram tratados neste trabalho, outros elementos relacionados à função do professor de piano, como algumas especificidades desta atividade e as relações entre formação profissional e docência.

Palavras-chave: Saberes docentes; professores de piano; formação de professores.

ABSTRACT

The target of this thesis was to investigate the knowledge groups that guide the pedagogic practice of the piano teachers. For that, it was observed the mobilization of the several knowledges in the speech and in the educational practice, as well as the social sources of their acquisition. The method of the research was the multi-cases study, guided by a cross-sectional study. This research has had the participation of three graduated piano teachers, in different phases of their professional career. The discursive line of this thesis was the phenomenology based on the ideas of Heidegger. The theoretical references were based on the studies of Tardif and Huberman, complemented by other authors of the educational and musician-educational literature. As a result, some knowledge groups related to this study, have been identified and discussed starting from the point of view of the time. In this thesis, other elements related to the piano teacher's function, such as some characteristics of this activity and the relationships between professional formation and the teaching, have been studied.

Key words: Teacher's knowledge; piano teachers; teachers education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
1 OS SABERES DOCENTES	27
1.1 A origem contemporânea dos estudos sobre os saberes docentes	28
1.2 Concepções do saber e definição de um conceito	39
1.3 O que é preciso para saber ensinar? Quais os saberes?.....	42
1.3.1 Os saberes docentes segundo Maurice Tardif	50
1.3.2 Carreira profissional e temporalidade dos saberes	52
1.3.3 Saberes docentes do professor de instrumento	55
CAPÍTULO II	
2 METODOLOGIA	58

2.1	Linha discursiva: a fenomenologia	59
2.1.1	A fenomenologia de Martin Heidegger	60
2.2	Método da pesquisa	64
2.2.1	Estudo multicasos	65
2.2.2	Estudo de desenvolvimento de corte transversal	67
2.3	Seleção dos casos	69
2.4	Técnicas de coleta de dados	73
2.4.1	Observação não-participante	74
2.4.2	Entrevistas semi-estruturadas	75
2.5	Análise dos dados	76
2.5.1	Tipologia dos saberes que orientaram a análise dos dados	78
2.6	Principais procedimentos utilizados	85
2.7	Apresentação dos casos	85
2.8	Transversalização dos casos	88

CAPÍTULO III

3	PRIMEIRO CASO: PROFESSORA RITA	91
3.1	Caracterização do caso	92

3.2	Os saberes da professora Rita	99
3.2.1	Os Saberes disciplinares	101
3.2.1.1	Saberes disciplinares oriundos da formação inicial ...	102
3.2.1.2	Saberes disciplinares emergentes	105
3.2.1.3	Observação dos saberes disciplinares na prática da professora Rita	108
3.2.2	Os Saberes curriculares	112
3.2.3	Os Saberes da função educativa	116
3.2.4	Os saberes experienciais	125
3.3	Os saberes docentes característicos da profissão, de acordo com a professora Rita	133
3.4	Síntese dos saberes da professora Rita	137

CAPÍTULO IV

4	SEGUNDO CASO: PROFESSORA MARIA	140
4.1	Caracterização do caso	141
4.2	Os saberes da professora Maria	149
4.2.1	Os Saberes disciplinares	149
4.2.1.1	Saberes disciplinares oriundos da formação inicial ...	150
4.2.1.2	Saberes disciplinares emergentes	150

4.2.1.3	Observação dos saberes disciplinares na prática da professora Rita	153
4.2.2	Os saberes curriculares	157
4.2.3	Os saberes da função educativa	160
4.2.4	Os saberes da experiência	169
4.3	Os saberes docentes na opinião da professora Maria	174
4.4	Síntese dos saberes da professora Maria	178

CAPÍTULO V

5	O TERCEIRO CASO - PROFESSORA TEREZA	181
5.1	Caracterização do caso	182
5.2	Os saberes da professora Tereza	189
5.2.1	Os saberes disciplinares	189
5.2.1.1	Saberes disciplinares oriundos da formação inicial	190
5.2.1.2	Saberes disciplinares emergentes	191
5.2.1.3	Mobilização dos saberes disciplinares na prática da professora Tereza	194
5.2.2	Os Saberes curriculares	196
5.2.3	Os Saberes da função educativa	199
5.2.4	Os saberes experienciais.....	204

5.3	Os saberes docentes na opinião da professora Tereza..	211
5.4	Síntese dos saberes da professora Tereza	214

CAPÍTULO VI

6	TRANSVERSALIZAÇÃO DOS CASOS	218
6.1	A temporalidade como enfoque de transversalização dos casos	219
6.2	A observação do fator temporal no estudo sobre a mobilização dos saberes disciplinares	225
6.3	A mobilização dos saberes curriculares à luz do fator temporal	229
6.4	A observação do fator temporal no estudo sobre a mobilização dos saberes da função educativa	231
6.5	O confronto com a temporalidade no estudo sobre os saberes experienciais	236
6.5.1	A mobilização dos saberes experienciais e sua relação com o domínio da situação pedagógica	237
6.5.2	Os saberes experienciais e sua relação com os contatos sociais do professor – os alunos e os pares..	243
6.5.3	Os saberes experiências como um fator de validação dos demais saberes que norteiam a prática docente.....	249
6.6	Implicações do estudo sobre saberes e temporalidade para a discussão da profissionalidade docente.....	252

CONCLUSÃO	256
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	268
ANEXO I	276
ANEXO II	280

INTRODUÇÃO

A origem deste estudo foi relacionada com o contexto de minha atuação profissional. Como professora de piano, formada no curso de Bacharelado em Música, recebi uma formação voltada para a performance, carente em disciplinas que me orientassem para a prática pedagógica do instrumento. Como consequência desta situação, enfrentei, ao longo do desenvolvimento de minha atividade profissional, dificuldades que decorreram, particularmente, da ausência de formação docente.

Assim, ao assumir a profissão de “professora de piano”, tive de alicerçar minha prática em diferentes estoques de conhecimentos, ou como chamarei nesta pesquisa, de “saberes”¹, que foram adquiridos ao longo de todo o meu processo de formação profissional e especialmente ao longo do exercício prático da profissão. No decorrer de minha carreira, tais saberes foram formatados por meio da experiência cotidiana, em diferentes circunstâncias: na prática diária, em seqüências de acertos e erros; no esforço de busca para adquirir a formação não recebida - por

¹ Nesta tese, o termo saberes será utilizado para designar conjuntos de conhecimentos. Inicialmente a literatura especializada tratava estes conjuntos pelo termo “conhecimentos” - “knowledge base”. Na literatura contemporânea o termo foi substituído pela palavra “saberes”.

meio de processos formais e não formais - enfim, num empenho constante de orientação para a realização do meu ofício.

Refletindo sobre o processo de minha configuração profissional, inquietou-me a idéia de conhecer o trabalho de outros professores de piano/bacharéis e verificar como eles têm conduzido suas atividades docentes. Neste sentido, optei por conhecer os saberes norteadores de suas práticas e como ao longo da trajetória profissional estes foram adquiridos. Para tanto, considerei o fator temporal e a experiência que, assim como na minha trajetória pessoal, se apresentaram como elementos significativos para o desenvolvimento da carreira docente.

Ao determinar para este estudo, docentes/bacharéis, tive como intenção focalizar especialmente esse tipo de profissional, que se forma numa graduação que privilegia a performance e que, no entanto, em nosso meio, é freqüentemente considerada como uma formação suficiente para o exercício da docência instrumental. Esta situação, em minha análise, é estabelecida por um pensamento, que permeia o meio acadêmico, no qual o curso de bacharelado adquire o *status* de um curso voltado para os músicos interessados na tarefa da execução, ou seja, no aprofundamento do estudo dos elementos performáticos do instrumento. Nestes termos, os bacharéis acabam por deter uma ferramenta muito apreciada no meio artístico-musical para exercer a docência – mesmo sem formação pedagógica: o domínio instrumental.

Tal domínio, por sua vez, favorece ao bacharel, um ingresso na carreira docente praticamente sem restrições pelo meio educativo, uma vez que sua formação induz à suposição de que ele já possui, no mínimo, algumas condições significativas para orientar outros indivíduos. Dentre essas condições, o conhecimento de elementos técnicos/perfomáticos e o conhecimento do repertório tradicional, já são esperadas.

Assim, nesta pesquisa concentrei-me na busca pelo reconhecimento do processo de desenvolvimento da carreira docente de professores formados nos cursos de Bacharelado em Música, tendo como foco o repertório de saberes norteadores de tal mister. O enfoque dos saberes foi considerado por possibilitar a observação de elementos relevantes para o reconhecimento da prática docente desses profissionais, tais como as fontes sociais de aquisição dos saberes, o significado da experiência e da temporalidade no desenvolvimento da carreira, especificidades da profissão, e as dificuldades da relação entre a formação de bacharel e a escolha do magistério.

Nesse sentido, o problema que se apresentou como fio condutor desta pesquisa foi sintetizado por meio da seguinte formulação: Que saberes norteiam a prática pedagógica do professor de piano², ao longo de sua carreira? Esta formulação trouxe à tona outras questões para orientar este estudo: Quais as fontes sociais de aquisição dos saberes

² A partir deste texto, quando refiro-me ao termo “professores de piano”, já estou referindo-me aos profissionais graduados no curso de Bacharelado em Música/Piano.

dos professores de piano? Estes saberes apresentam graus de mobilização variados de acordo com a etapa da carreira profissional?

Os estudos voltados para a prática pedagógica do professor de piano, encontram-se disseminados na literatura nacional e internacional, por meio de diferentes enfoques que desvelam esta atividade. Pesquisando e analisando alguns destes estudos, identifiquei, particularmente, três categorias que, freqüentemente, têm sido abordadas: sobre metodologias do ensino do piano; sobre o processo de ensino e aprendizagem desse instrumento; e sobre o professor de piano³. Estes focos, em maior ou menor grau, aproximam-se do objeto comum que é constituído como vértice de todos esses trabalhos: a pedagogia do instrumento.

Dentre os estudos considerados nessa pesquisa, destaquei, como exemplos de abordagens, as obras de GERIG (1985) e de PARNCUTT & McPHERSON (2003). Nestas obras os autores tratam do ensino instrumental por meio de focos diversos, colocando em relevo aspectos significativos desta *praxis*, que atualmente têm sido discutidos nas pesquisas sobre o ensino do piano. GERIG (1985) procura evidenciar inúmeros elementos da prática pianística, por meio de uma abordagem histórica, na qual ele destaca pianistas/pedagogos famosos e as contribuições que esses trouxeram para o desenvolvimento técnico e

³ Dentre as leituras realizadas sobre estes enfoques, destaco os trabalhos de BOGDANOW (1998), MONTANDON (2000), TSAI (2000), COLWELL (1994), McPHERSON & McCORMICK (1998), GERIG (1994), PARNCUTT & McPHERSON (2003), HIGUCHI (2003), LENNON (1997), SANTOS (1998), BOZZETO (1999) e LOURO (2004).

performático do domínio instrumental. PARNCUTT & McPHERSON (2003), por sua vez, aprofundam-se em questões do ensino instrumental por meio da valorização dos aspectos cognitivos da aprendizagem e, conseqüentemente, das possíveis estratégias para a efetivação desse processo.

Para este estudo, considerei os elementos evidenciados nas obras desses autores e me direcionei para uma nova abordagem, que se voltou para a prática docente, procurando considerar as várias dimensões que a compõe a partir do reconhecimento dos saberes docentes do professor de piano, presentes em sua atuação pedagógica. Este foco, portanto, contemplou elementos da prática docente que abrangeram desde as especificidades do ensino instrumental, como o domínio do repertório, o uso de diferentes metodologias, a ação do ensino, a formação do professor, até os aspectos que constituem a interação entre os sujeitos observados, como a reciprocidade entre os sujeitos e as relações pedagógicas entre o professor e seu aluno, consideradas em sua complexidade.

Na área da Educação, a origem dos estudos sobre os saberes dos professores está vinculada à emergência das pesquisas sobre o docente e sua formação, que foram desenvolvidas, particularmente, a partir da década de 80, na Europa e em países anglo-saxões. Porém, de acordo com RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER (2003), somente a partir de 1990 que no Brasil foram impulsionados novos discursos visando à

profissionalização do ensino e incrementando os programas de formação de professores, dissipando-se, portanto, os estudos sobre os saberes docentes. Para BELLOCHIO (2003), atualmente os estudos sobre os saberes têm se ampliado, mas, no Brasil, os maiores avanços ainda se encontram na área da Educação. São poucas as pesquisas concluídas, na área da Educação Musical, que utilizam este referencial. Neste sentido, saliento as pesquisas de BELLOCHIO (ibid), e REQUIÃO (2002)⁴.

Dentre os autores vinculados à área da Educação que, atualmente, desenvolvem estudos sobre saberes docentes e profissionalismo, cito NÓVOA (1997); GAUTHIER (et. alii, 1998); PIMENTA (1999); TARDIF (2002); MORIN (2002); e RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER (2003). Nesta pesquisa, no entanto, utilizei a referência dos grupos de saberes descritos por TARDIF (2002), como base para a análise dos dados encontrados. Este autor identificou quatro grupos de saberes vinculados à formação docente do professor de ensino regular:

- Os saberes de formação profissional
- os saberes disciplinares
- os saberes curriculares, e
- os saberes experienciais

⁴Os estudos de REQUIÃO (2002) e BELLOCHIO (2003) são pesquisas que abordam os saberes de professores de música. Requião deteve-se no estudo dos saberes dos professores/músicos das escolas alternativas de música, da cidade do Rio de Janeiro. Bellochio, por sua vez, buscou identificar nos depoimentos de professores atuantes em escolas de ensino básico, quais são os saberes docentes que alicerçam suas práticas educativas.

Os *saberes de formação profissional* podem ser considerados como o conjunto de saberes transmitidos para a formação do professor, que incluem em sua prática os saberes das ciências da educação (psicologia, sociologia, filosofia, entre outros) e da ideologia pedagógica.

Os *saberes disciplinares* são os saberes sociais que correspondem aos diversos campos do conhecimento e se apresentam sob a forma de disciplinas e integram a prática docente através da formação inicial e contínua. Tais saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os *saberes curriculares* são os saberes correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos validados pela instituição escolar na qual o docente encontra-se inserido. São saberes sociais, selecionados como modelo da cultura erudita e traduzidos sob a forma de programas escolares.

Por fim, os *saberes experienciais* são baseados no próprio exercício prático da profissão, isto é, no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Estes saberes brotam da experiência e são validados por ela.

Nesta tese busquei investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica do professor de piano em diferentes etapas da carreira profissional, alicerçada teoricamente no discurso de pesquisadores que já discorreram sobre este tema na área da Educação. Tal investigação permitiu identificar as fontes sociais de aquisição dos saberes destes

professores, bem como verificar se os saberes dos professores de piano apresentam graus de mobilização variados de acordo com a etapa da carreira profissional.

A partir desta pesquisa sobre os saberes docentes do professor de piano, pretendi colaborar para o processo de teorização dos conhecimentos envolvidos nesta prática, bem como trazer subsídios para discussões sobre a profissão de “professor de instrumento”. Estudando os saberes do professor de piano, busquei o aprofundamento de um novo foco de pesquisa sobre docência do instrumento e, ao mesmo tempo, me propus a trazer mais uma colaboração para os debates sobre saberes no campo da Educação Musical. Tal estudo representa um esforço de trazer para a área da pedagogia pianística, uma discussão que fomenta os debates educacionais da atualidade, ou seja, os estudos sobre o professor, sua carreira, seus saberes, sua formação, e sua relação com o processo educativo.

Com esta pesquisa, também tive como escopo, um novo formato para abordar a pedagogia do instrumento, sem, contudo, negligenciar o significado de aspectos que, na literatura, já se encontram largamente disseminados, ou seja, os aspectos técnicos, metodológicos e didáticos do processo de ensino instrumental. Com este estudo, minha discussão sobre a realidade pedagógica do ensino do piano acolheu toda a manifestação de saberes que o professor mobiliza em sua prática, incluindo, portanto, além dos aspectos técnicos, metodológicos e

didáticos, os elementos experienciais desta função, que ao meu ver, são especialmente relevantes para esta modalidade de ensino.

Esta tese foi estruturada em seis capítulos. No primeiro, iniciei com uma revisão de literatura, na qual procurei identificar a origem contemporânea dos estudos sobre os professores e, conseqüentemente, sobre os estudos voltados para os saberes docentes. Esta revisão, de caráter histórico, foi orientada por pesquisas que discorrem sobre a valorização das investigações sobre o professor e por textos que tratam do surgimento de referenciais para as pesquisas sobre docência. Para esta etapa do capítulo foram consultados diversos autores: BRESLER (1993, 1994/95); NÓVOA (1995, 1997); GARCÍA (1997); GIMENO SACRISTÁN (1995); PÉREZ GOMES (1997); GAUTHIER (et. alli., 1998); SCHÖN (2000); PERRENOUD (2000); PERRENOUD, PAQUAY, ALTET e CHARLIER (2001); RIOS (2002); BÉLAIR (2002) TARDIF (2002); e GHIOTHO e TEZZA (2002).

Na seqüência do primeiro capítulo, também apresentei a definição de um conceito para o “saber” e busquei aprofundar os estudos sobre os saberes docentes, por meio do ponto de vista de diferentes autores: SHULMAN (1987 apud GAUTHIER, 1998); NÓVOA (1997); GAUTHIER (et. alli., 1998), PIMENTA (1999) e TARDIF (2002). Abordei, por meio de HUBERMAN (1995), um estudo sobre etapas da carreira docente que foi especialmente significativo para o enfoque temporal deste trabalho. Ao final do primeiro capítulo, especifiquei minha opção em utilizar

especialmente os estudos de Tardif como ponto de partida para a análise dos dados interpretados na pesquisa.

No segundo capítulo, descrevi a metodologia empregada para a realização da pesquisa. Como método apresentei a opção pelo estudo multicase, orientado por um estudo de desenvolvimento de corte transversal. O enfoque utilizado no processo discursivo foi o fenomenológico, embasado no pensamento de Heidegger, que propõe a observação do fenômeno, considerando-se a existência do ser e sua relação com a temporalidade. Meu escopo, nesse enfoque, foi a busca da essência de cada caso, voltando-me para os saberes de cada professor participante, adquiridos ao longo da história de sua formação profissional. Foram considerados três casos, sendo que cada professor de piano - localizado em etapas diversas da carreira - consistiu um caso específico. Como instrumento de coleta de dados, utilizei a entrevista semi-estruturada e a observação não-participante.

Os capítulos três, quatro e cinco constituíram-se da apresentação do estudo multicase. Os três casos foram representados por três professores em diferentes períodos da carreira docente: O primeiro, por uma professora com três anos de carreira docente; o segundo, por uma docente que apresentava dezenove anos de exercício profissional; e o último, por uma profissional com quarenta e três anos de carreira. Nesses capítulos procurei caracterizar cada caso e apresentar um estudo

sobre os saberes norteadores das práticas pedagógicas de cada professora.

No capítulo seis, trabalhei na transversalização do estudo multicasos com o objetivo de apresentar, não apenas os aspectos singulares de cada estudo, mas uma apresentação do conjunto de casos, de modo a destacar os elementos comuns identificados e as especificidades. Nesse capítulo, optei por focalizar como elemento de transversalização, a relação entre temporalidade e a mobilização dos saberes na prática docente, nas diferentes etapas da carreira. Neste sentido, a observação dos saberes experienciais foi particularmente considerada nesse processo. Também foram discutidas, nesse capítulo, algumas relações do estudo sobre saberes com as discussões sobre profissionalidade docente.

Por fim, na conclusão, procurei responder as questões norteadoras da pesquisa, por meio dos resultados obtidos com a análise e transversalização dos casos. No encerramento da tese, apresentei minhas considerações finais.

CAPÍTULO I
OS SABERES DOCENTES

1.1 A origem contemporânea dos estudos sobre os saberes docentes

Ao propor uma investigação sobre atuação do professor de música e os conhecimentos que este mobiliza em sua prática, procurei, inicialmente, situar os *estudos sobre os saberes docentes* entre os referenciais contemporâneos da educação por meio de um levantamento histórico.

A origem desses estudos está associada à emergência das pesquisas sobre o professor, verificadas especialmente a partir da década de 80 (NÓVOA, 1995a/1997; GIMENO SACRISTÁN, 1995; PÉREZ GOMES, 1997; GAUTHIER et alli, 1998; PERRENOUD, PAQUAY, ALTET e CHARLIER, 2001; TARDIF, 2002). Para GAUTHIER (et alii, 1998), a gênese das investigações que focam o professor pode ser compreendida por meio de uma análise sobre a periodização das pesquisas educacionais, no século XX, nos Estados Unidos da América (EUA)¹.

Segundo estes autores, na primeira metade do séc. XX, grande parte das pesquisas sobre educação realizadas nos EUA buscavam associar a eficiência do ensino aos traços da personalidade do professor. Tais pesquisas eram motivadas por razões administrativas com o objetivo de melhorar a seleção e avaliação docente. Era comum a

¹ Os autores justificam que a escolha pela observação do que acontece nos EUA é válida a partir dos pressupostos que tal país é muitas vezes modelo para outros países pois possuem uma longa tradição de pesquisa, conservando um papel de liderança nesse campo.

utilização de dois tipos de pesquisas: a *escala de conceitos*² - método de avaliação que atribuía conceitos aos professores a partir do depoimento de terceiros (alunos, diretores, supervisores, entre outros); e o *rendimento dos métodos* - pesquisa comparativa que avaliava métodos de ensino utilizados em diferentes turmas, porém, como a análise era feita com base no aluno, confundiam-se os efeitos do método com as diferenças existentes entre os professores. Neste período, portanto, os autores apontam não só para as falhas teóricas e metodológicas dessas pesquisas sobre o ensino, como também argumentam sobre a deficiência da não observação do professor concreto na sala de aula e da limitação da “representação ideal” do professor, sem examinar o próprio processo em contexto real.

Sobre a década de 50 e 60, GAUTHIER (et alii, 1998) destacam as investigações americanas baseadas no uso de *sistemas de observação* em sala de aula, nas quais observava-se o que ocorria nesse ambiente, sem enfatizar os efeitos produzidos pelo ensino: Detalhava-se o que o professor fazia na sala, sem a preocupação com a eficácia das práticas pedagógicas e sem uma correlação com o desempenho escolar. Também as pesquisas com *ênfase na aprendizagem*, sob a influência behaviorista e de Piaget, proliferaram-se como estudos sobre o aprendizado e sobre o desenvolvimento do educando, sem explicitar os comportamentos que o professor deveria manifestar para favorecer tal

² Segundo GAUTHIER (et alii, 1998), em 1930 um estudo realizado por Barr e Emans enumerava 209 escalas de conceitos atribuídos para os comportamentos dos professores.

processo discente. Os autores também advertem que, por serem realizadas muitas vezes em laboratórios ou clínicas, essas pesquisas dificultavam a transferência dos resultados para a sala de aula.

Na década de 70, Gauthier (et alii) destacam a ênfase nas pesquisas voltadas para os programas de ensino, bem como os estudos sobre a eficiência do aprendizado numa perspectiva *processo-produto*: relação entre o comportamento do professor (processo) e a aprendizagem do aluno (produto), evidenciando os comportamentos estáveis do professor que poderiam levar à melhoria do rendimento do aluno. A crítica apresentada pelos autores é que tal paradigma concedeu uma exagerada ênfase aos comportamentos do professor (muitas vezes conflitante), suprimindo-se os dos alunos.

Por fim, a partir da década de 80, o enfraquecimento do sistema de educação americano provocado por uma significativa crise, ocasionou, segundo os autores, a reflexão sobre o papel do professor e sua importância profissional, fazendo com que os pesquisadores da área passassem a considerá-lo como foco das pesquisas educacionais. A excelência na educação passa a ser buscada a partir da valorização da profissão docente e por meio das reformas nos programas de formação de professores. As investigações, a partir de então, apontam para as necessidades de formalizar os saberes para melhor formar os profissionais. O enfoque, portanto, passa a distanciar-se das pesquisas

sobre a aprendizagem ou em reformas de programas escolares e tende a centrar-se na valorização do ofício do professor.

Assim como Gauthier, NÓVOA (1995a), destacando a importância da fase sobre as pesquisas voltadas para a valorização docente, faz uma referência crítica sobre as três fases anteriores de investigação pedagógica: a primeira sobre a procura das características intrínsecas do “bom professor”; a segunda pela tentativa de encontrar o melhor método; e a terceira pela análise do ensino baseada no paradigma processo-produto. Para o autor, as três fases reduzem a profissão docente a “um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica” (p.14-15).

Esta valorização do professor e o aumento das investigações na área docente refletiram-se também nas pesquisas em educação musical. BRESLER (1993 e 1994/95), analisando o desenvolvimento dessas pesquisas nas décadas de 80 e 90, enfatizou o valor desse resgate do conhecimento do professor como forma de contribuição para as práticas de ensino e aprendizagem, justificando a importância da comunicação das experiências vivenciadas por meio da pesquisa, para o aprimoramento das práticas de ensino pedagógico-musical.

Foi em meio a esse contexto educacional, de valorização docente, que surgiu a necessidade de se especificar os saberes para o ensino – *knowledge base* - numa tentativa de se encontrar uma

identidade para a profissão docente que, até então, era considerada como *semiprofissão* (GIMENO SACRISTÁN, 1995; GAUTHIER et alii, 1998). Assim, da mesma forma que os juristas, os médicos (entre outros) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores deveriam explicitar os saberes necessários para a constituição de seu ofício.

Portanto, a partir da década de 80, os estudos sobre os saberes disseminaram-se por meio de inúmeros referencias da educação:

Essa preocupação com o saber se encontra em pesquisas muito diversas: pesquisas, por exemplo, sobre o **repertório de conhecimentos do ensino**, sobre o **pensamento dos professores**, sobre a **profissionalização**, sobre o **professor especialista**, sobre o **prático reflexivo** ou então sobre as **competências**. Quer seja de **maneira explícita** ou **somente nas entrelinhas**, todas essas perspectivas, e muitas outras ainda, tratam de perto ou de longe da questão do saber dos professores”. (GAUTHIER et alii, 1998, p.333). (Os grifos são meus).

Dentre esses referenciais apontados pelos autores, destacam-se, no discurso atual do cenário educativo, os estudos sobre reflexividade e competência docente. Para GARCIA (1997), o conceito de professor reflexivo é um dos mais utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores diversos. Esse conceito tem suas bases nos estudos de John Dewey que defendeu a idéia da ação reflexiva na qual o professor formula questões sobre sua própria prática. Porém, foi SCHÖN (2000) um dos autores que mais contribuiu para difundir o conceito de reflexão, trazendo para o campo da formação de professores, o conceito de “experiência compreendida”. Para este autor,

a prática reflexiva deve ser considerada como um elemento-chave da educação profissional, pois favorece o encontro de respostas às situações novas do cotidiano docente. Segundo ele, deve-se integrar a teoria com a prática, por meio da reflexão-na-ação e sobre-a-ação, ou seja, do aprender por meio do fazer.

Algumas pesquisas sobre o professor de música foram elaboradas à luz desse referencial. No Brasil, BEINEKE (1999) abordou os aspectos da formação docente do professor de música a partir da análise dos conhecimentos práticos que orientavam a atuação desses, em escolas de ensino fundamental. Seu enfoque foi a relação entre a teoria e a prática no trabalho docente, desenvolvido com base nas perspectivas teóricas de Schön, sobre prática profissional e prática reflexiva. Nos resultados da pesquisa, a autora desvelou algumas das lógicas que dão sustentação e guiam as ações pedagógicas dos professores, abrindo espaço para a discussão sobre a formação docente do educador musical.

No plano internacional, têm-se como exemplo as investigações de Lennon e Raiber. LENNON (1997) focou o pensamento do professor de piano, enfatizando as interpretações desses sobre suas próprias práticas, bem como as convicções e teorias que tais professores, intrinsecamente, revelavam no envolvimento de suas funções pedagógicas. Para as análises a autora usou como referencial o conceito

de Schön sobre prática reflexiva, apontando para a importância do conhecimento tácito do professor.

RAIBER (2001) usou o conceito de prática reflexiva, relacionando “sucesso” na atividade docente com a atuação do educador. Por meio de dois *surveys* (estudos de levantamento), ele procurou avaliar as atitudes reflexivas de professores de instrumento e seus engajamentos com a prática. Os resultados demonstraram que esse tipo de atitude, combinada com a experiência docente, é significativamente prognóstica da eficácia do ensino.

O interesse pelas competências, por sua vez, surgiu, segundo GHIOTTO & TEZZA (2002), durante os anos 80 em organizações corporativas, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, a partir da introdução desse conceito em gestões de recursos humanos. Para PIMENTA (2002) as mudanças ocorridas nessa década, nos setores de produção, originaram uma distância entre o conjunto de qualificações que o trabalhador detinha e o conjunto de disposições necessárias para manter um posto de trabalho, emergindo, por meio desse contexto, a noção de competência.

Na área da educação, autores procuraram identificar as competências necessárias para a atuação docente. RIOS (2002) definiu competência como um “conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade”, afirmando que “a competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever” (ibid., p.166-167). Segundo esta autora, a competência se revela

na ação e deve conter quatro dimensões: “competência técnica”, “competência estética”, “competência política” e “competência ética”. Ela não trata, pois, de quatro diferentes competências, mas de quatro componentes de uma competência.

Para PERRENOUD (2000), a noção de competência significa uma “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*” (ibid., p.15). Este autor descreve 10 grandes famílias de competências pelas quais procura apreender o movimento da profissão docente:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- Administrar a progressão das aprendizagens.
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- Trabalhar em equipe.
- Participar da administração da escola.
- Informar e envolver os pais.
- Utilizar novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar sua própria formação contínua (Ibid., p.14).

No Brasil, duas investigações recentes sobre o professor de música utilizaram a noção de competência. REQUIÃO (2002) procurou compreender os saberes e as competências que são desenvolvidos na atividade docente do músico/professor nas escolas de música alternativas, e sua relação com a demanda profissional existente nas escolas cariocas. MACHADO (2003) teve como objetivo investigar, por meio de um *survey* as competências docentes que, na visão dos professores de música, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical em escolas de ensino regular. Como resultados da

investigação, a autora identificou sete competências consideradas pelos participantes da pesquisa como necessárias para o desenvolvimento de suas atividades:

- elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar;
- organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos;
- administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos;
- administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música;
- conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar;
- relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites e
- manter-se em continuado processo de formação profissional (Ibid., p.130)

Aprofundando-me nos estudos destes dois referenciais – reflexividade e competências – constatei que, embora atualmente sejam amplamente utilizados e difundidos na educação, existem, por parte de alguns estudiosos, uma análise crítica do uso indiscriminado dos mesmos. PIMENTA (2002), discutindo o percurso do conceito de reflexividade no Brasil, argumenta para o risco da apropriação generalizada desta perspectiva nos governos neoliberais, a ponto de transformar o conceito de professor reflexivo em um termo de modismo, descontextualizado e sem uma preocupação com o potencial de dimensão político-epistemológico que tal referencial deve abarcar. A autora expressa a necessidade de se estabelecer a diferença entre “a reflexão como atributo dos professores (adjetivo) e o movimento que se

denominou ‘professor reflexivo’ (conceito)” (ibid. p.18-19), pois, muitas vezes, essa diferenciação não é claramente estabelecida.

Neste sentido, LIBÂNEO (2002) destaca que além de uma reflexividade cognitiva é preciso que ela seja comunitária, e compartilhada, implicando, portanto, no desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas articuladas com a vida escolar em suas estruturas de gestão e organização.

Também, segundo PIMENTA (2002), observa-se uma forte tendência de “tecnicização da reflexão”, por meio da operacionalização de inúmeras competências que se apresentam para serem desenvolvidas nos processos de formação inicial e continuada. Para ela, o discurso das competências, corre o risco de abarcar, como resultado de sua utilização indiscriminada, um novo tecnicismo.

LIMA e GOMES (2002), por sua vez, seguindo este pensamento, associam os temas do professor reflexivo com os termos de habilidades e competências como elementos que buscam traçar um perfil de professor e que possam reter as novas dimensões do conhecimento, das relações interpessoais e do desenvolvimento humano. Assim, as autoras, advertem para o risco existente de se considerar a reflexão como um fim em si mesma, desconectada dos outros objetos do cenário educacional.

Diante das observações feitas por estes autores a respeito dos estudos sobre reflexividade e competências, pude apontar para o

referencial escolhido para esta pesquisa - os estudos dos saberes docentes – como um caminho significativo para as investigações sobre docência, pois, na medida em que investigam o conjunto de saberes mobilizados durante a prática, encontram-se como mediadores dos estudos da prática reflexiva e da ação desencadeadora do uso das competências, bem como de outras investigações fundamentadas em referenciais sobre o professor.

Neste sentido, a reflexividade pode ser reconhecida, no estudo dos saberes, particularmente por meio do enfoque dos saberes experienciais, uma vez que é por meio da experiência cotidiana que o docente passa a articular suas atitudes reflexivas com a prática educacional. Já o estudo sobre competência docente, possui um significativo grau de intercessão com o referencial dos saberes. Pode-se contemplar elementos de discussão das competências, por meio da abordagem das diferentes categorias de saberes, na prática educativa. Neste sentido, o referencial das competências revela a necessidade do domínio dos saberes disciplinares, curriculares, experiências e da ação do ensino, como componentes significativos para o exercício da função profissional.

1.2 Concepções do saber e definição de um conceito

Para esta investigação, considero significativa a explicitação de uma concepção norteadora para conceituar o termo “saber”. Para tanto, busquei na literatura os subsídios para esta definição.

De acordo com GAUTHIER (et alii, 1998), TARDIF & GAUTHIER (2001), e TARDIF (2002), na tradição filosófica podem ser identificadas três concepções do saber: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Para eles, a concepção de saber como **subjetividade** – que tem suas origens no pensamento de Descartes - traduz o saber como todo o tipo de certeza subjetiva, produzida pelo pensamento racional, podendo assumir duas formas: uma intuição intelectual, ou uma representação intelectual, resultado do raciocínio.

Já a concepção que associa o saber ao **juízo**, contrariando a concepção anterior, considera-o como um juízo verdadeiro, ou seja, como a conseqüência de uma atividade intelectual, explicitamente, um juízo a respeito dos fatos. Tal concepção está presente nos discursos assertóricos³. Esta concepção assertórica, segundo os autores, foi introduzida na cultura intelectual da modernidade por Kant.

Na concepção ligada à **argumentação**, o saber é definido como uma atividade discursiva pela qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação. Tal validação é feita por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Neste sentido, o saber não se reduz apenas a um juízo

³ Discursos assertóricos: podem ser definidos como discursos de afirmação a respeito de um objeto (discurso afirmativo).

verdadeiro, mas na capacidade de apresentar razões dessa verdade. Nessa concepção, os autores reúnem diversos pensadores, entre os quais, Gadamer, Habermas, Lyotard, Perelman, Ricoeur e Rorty.

GAUTHIER e TARDIF observam um ponto comum entre as três concepções: **a exigência de racionalidade** (o sujeito racional, o juízo racional e a argumentação racional). Para eles, a "exigência de racionalidade" é um caminho interessante para as pesquisas sobre os saberes docentes e, partindo dessa constatação, apresentam uma nova concepção norteadora do estudo sobre os saberes dos professores de piano nesta pesquisa. Esta nova concepção é explicitada pelos autores que atribuem ao saber um conceito que engloba os argumentos, os discursos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade:

Chamaremos doravante de “saber” unicamente os pensamentos, as idéias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou *capaz de motivar*, com auxílio de razões, declarações, procedimentos, etc., meu discurso ou minha ação em face de um outro ator que me interroga sobre sua pertinência, seu valor, etc. Essa “capacidade” (...) é verificada na argumentação, isto é, em um discurso em que apresento razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e passíveis de revisão (TARDIF & GAUTHIER, 2001, p.195).

Esta concepção que associa a natureza do saber à exigência de racionalidade, segundo os autores, fornece um caminho possível para os estudos sobre professores porque “permite restringir nosso campo de estudo aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes

de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los” (TARDIF, 2002, p. 198). Deste modo, os autores consideram que a exigência de racionalidade associada ao saber, apresentada por meio de razões, motivos e justificativas, subsidiam a validação do discurso e/ou da ação docente.

Para PERRENOUD, PAQUAY, ALTET e CHARLIER (2001), a razão é uma construção histórica, embasada numa cultura e num sistema de valores: “Reclamar para si a razão é sempre reclamar para si uma forma de razão que é reconhecida em uma sociedade ou em um meio profissional e a que esta atribui um alto grau de legitimidade” (ibid., p. 214). Neste sentido, os autores consideram a racionalidade como relativa, parcial, situada numa perspectiva argumentativa, em uma lógica justificável e numa ação que busque sua legitimidade.

Compartilho com o pensamento de Tardif e Gauthier acreditando que, ao relacionar saberes com a exigência da racionalidade, torna-se possível a constituição de um repertório de conhecimentos que realmente reflita os saberes dos professores, ou seja, seus discursos e seus atos, na prática do ensino do piano. No entanto compreendo que tal racionalidade, assim como advertem os autores Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier, possui um grau de relatividade, que exige, portanto, argumentação e justificativa para validá-la.

Assim, integrando-me ao pensamento dos autores, considero a exigência de racionalidade, que orienta a definição do conceito de saber,

relativa e situada numa perspectiva argumentativa, na qual a ação é orientada pela lógica da justificação. Nestes termos, ao tratar dos saberes do professor de piano, considero a racionalidade a partir do pressuposto de que ensinar é, antes de tudo, uma ação intencional, orientada por uma construção histórico-pessoal, “inseparável de uma cultura e de um sistema de valores” (id.).

Deste modo, tal preceito, nesta tese, é orientador do estudo dos saberes e da exigência racional que o define, sem, portanto, negligenciar que tal elemento é estabelecido por meio de uma reflexão humana. Como explicitam Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier:

É próprio do ser humano deixar-se mover por desejos, medos, apatia, entusiasmos, cegueiras, paixões, complexos e muitas outras coisas que o levam a desviar-se de uma linha de conduta coerente com sua própria definição de racionalidade, mesmo que ela empreenda muitos esforços para justificar sua ação aos olhos dos outros e dos seus (id.)

Esta declaração dos autores, portanto, justifica a relatividade que acompanha a abordagem do conceito de racionalidade, ou seja, indica que tal conceito deve ser considerado no contexto da fragilidade do comportamento humano, num processo interpretativo.

1.3 O que é preciso para saber ensinar? Quais os saberes?

Segundo NÓVOA (1995b), a relação dos professores com os saberes constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente:

Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? Na resposta a estas e a muitas outras questões encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto projectos contraditórios de desenvolvimento profissional. Pelo meio estão os intermináveis debates sobre a pedagogia e as ciências da educação (no plural ou no singular) (ibid., p.27-28).

Nesse sentido, GAUTHIER (et alii,1998) destacam a importância de se conhecer os elementos do saber profissional docente para que o professor exerça seu ofício de forma responsável. Para tanto, questionam: “O que acontece quando o professor ensina? (...) Noutras palavras, o que é preciso saber para ensinar?” (ibid., p.17). Tais questionamentos são orientados também por outras questões norteadoras: “O que é ensinar? Quais os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?” (ibid., p. 18).

Um dos primeiros pesquisadores que se propôs a teorizar sobre os saberes docentes, no sentido de traçar um conjunto de conhecimentos norteadores do ofício do professor, foi SHULMAN⁴ (1987, apud. GAUTHIER, 1998). Este autor identificou, inicialmente, nove conhecimentos que deveriam orientar a prática:

- Conhecimento do conteúdo.
- Conhecimento pedagógico geral.

⁴ De acordo com GARCIA (1997), é “impossível” tratar dos tipos ou níveis de conhecimento pedagógico sem fazer referência a Lee Shulman, que foi coordenador de um significativo programa de investigação de nível internacional intitulado “Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino” (*Knowledge Growth in Teaching*).

- Conhecimento do programa.
- Conhecimento pedagógico do conteúdo.
- Conhecimento do educando e de suas características.
- Conhecimento dos contextos.
- Conhecimento dos fins.
- Conhecimento dos objetivos.
- Conhecimento dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos.

Observa-se que, inicialmente este mapeamento de conhecimentos⁵ era amplo, compartimentalizado em vários grupos, porém, com o desenvolvimento das discussões em torno do tema, passaram a ser reorganizados em grupos de saberes de orientação mais geral. NÓVOA (1995b) procura traduzir no seu “triângulo do conhecimento”, a existência de três grandes tipos de saberes: o saber da experiência, o saber da pedagogia e o saber das disciplinas.

No Brasil, PIMENTA (1999) descreve, assim como Nóvoa, os três grupos de saberes: os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. Para Pimenta, considerar os saberes necessários para a docência como objeto de análise da prática pedagógica de professores, significa contribuir para as discussões sobre identidade profissional do professor.

Partindo de sua experiência como professora de didática nos cursos de licenciatura e realizando pesquisas sobre formação inicial e

⁵ O termo “conhecimento”, na continuidade das pesquisas, foi substituído pelo termo “saberes”.

continuada de professores, Pimenta explicou os três saberes da docência por ela apontados: Os saberes da experiência, que se produzem no seu cotidiano docente; os saberes do conhecimento, que são produzidos por meio do estudo das diferentes disciplinas; e os saberes pedagógicos, orientadores do exercício docente, no qual se incluem a didática e as metodologias de ensino (ibid. p.20-28).

Para Pimenta, na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados:

Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo da aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois se entende que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. E hoje, na sociedade informática, que nova pedagogia irá se inventar? (ibid., p.24).

GAUTHIER (et alii, 1998), apoiando-se em um estudo realizado em 1991 por Tardif, Lessard e Lahaye, relacionam um elenco de seis saberes: o saber disciplinar, curricular, experiencial, das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica.

O saber disciplinar se constitui no grupo de saberes que se encontram à disposição na sociedade, integrados às instituições de ensino e apresentam-se em forma de disciplinas, correspondendo às diversas áreas do conhecimento.

O saber curricular, para Gauthier (et alii) são saberes que a instituição seleciona, organiza e transforma em um *corpus* que se constituirá num programa de ensino. Para os autores, portanto, o professor deve conhecer o “programa”, ou mesmo o currículo de sua instituição, pois é ele que lhe serve de guia pra planejar e avaliar. Assim, o saber curricular torna-se outro saber do seu reservatório de conhecimentos.

O saber das ciências da educação, constitui-se de saberes profissionais específicos de sua formação, como as noções sobre o sistema escolar, conhecimento sobre a evolução de sua profissão, as noções de desenvolvimento da criança. É um conjunto de saberes a respeito da sua atividade profissional.

O saber da tradição pedagógica é um grupo de saberes herdados das reformas de ensino, iniciadas a partir do século XVII. É o “saber dar aulas”, moldado numa representação de profissão que serve para guiar os comportamentos do professor.

O saber experiencial é o saber adquirido por meio das próprias experiências docentes.

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial, que o professor testa, avalia, torna público e, por fim, estabelece regras e métodos de ação que poderão servir à outros docentes. De acordo com os autores, os saberes da ação pedagógica, legitimados pela pesquisa, “são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de

saberes do professor e, também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino” (ibid. p. 34).

TARDIF (2002) defende o mesmo elenco de saberes apresentados por Gauthier (et alii), no entanto ele agrupa *os saberes da ação pedagógica*, da *tradição pedagógica* e das *ciências da educação* em uma única categoria. Assim, ele designa quatro grupos de saberes docentes: os *saberes disciplinares*, *curriculares*, *experenciais* e os *saberes da formação profissional* (saberes pedagógicos). (TABELA 1):

TABELA 1: Abordagens dos Saberes Docentes

NÓVOA (1995b)	GAUTHIER (1998)	PIMENTA (1999)	TARDIF (2002)
<ul style="list-style-type: none"> • O saber das disciplinas 	<ul style="list-style-type: none"> • O saber disciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os saberes do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os saberes disciplinares.
<ul style="list-style-type: none"> • O saber da experiência 	<ul style="list-style-type: none"> • O saber experiencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os saberes da experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os saberes experenciais.
<ul style="list-style-type: none"> • O saber da pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> • O saber curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os saberes pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os saberes curriculares.
	<ul style="list-style-type: none"> • O saber da tradição pedagógica. 		<ul style="list-style-type: none"> • Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica).
	<ul style="list-style-type: none"> • O saber das ciências da educação. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • O saber da ação pedagógica. 		

Considerando-se essas quatro abordagens, é possível perceber que existem traços comuns que unificam o pensamento dos autores. De um modo geral, os conjuntos de saberes descritos encontram-se estruturados em três grupos principais: os saberes oriundos das diferentes disciplinas da formação acadêmica; os saberes que orientam para o exercício da função pedagógica; e os saberes originários da experiência profissional. Minha perspectiva é de que estes grupos também constituam a base da prática docente do professor de instrumento, particularmente, de piano.

No Brasil, destaco, como estudos sobre os saberes docentes na área da Educação Musical, o trabalho de REQUIÃO (2002), que procurou identificar os saberes desenvolvidos pelos professores de música das escolas alternativas do Rio de Janeiro. A pesquisadora apresenta, nos resultados, que os docentes desenvolvem, em sua formação inicial e continuada, saberes específicos que vêm a atender às necessidades de profissionalização do professor de música popular. BELLOCHIO (2003), por sua vez, buscou identificar no depoimento de professores de Educação Musical, atuantes em escolas de ensino básico, quais são os saberes docentes que alicerçam suas práticas educativas.

Estes estudos, representativos de uma nova perspectiva para as pesquisas sobre o professor de música no Brasil, ainda não contemplam

de forma abrangente, todas as possibilidades que os estudos sobre docência viabilizam, particularmente sobre o professor de instrumento. Neste sentido, defendo novos rumos para as pesquisas sobre saberes, como um meio de fomentar das discussões sobre esta categoria de profissional.

Argumento, também, que os estudos que focalizam o professor de instrumento favorecem o processo de reconhecimento da identidade profissional deste grupo. 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.

Acredito que esse impasse de identidade, que ainda ocorre no meio músico-educativo, deve ser orientado por meio do olhar para a profissão de “professor de instrumento”, mediante discussão dos saberes que a definem e por outras investigações que abordem esse processo. Neste sentido, destaco a investigação de LOURO (2004), que discorreu sobre o tema da identidade profissional de professores universitários, abordando a profissão do professor de instrumento por meio da análise das reflexões individuais dos participantes da pesquisa, confrontando-as com os conceitos de profissionalidade, de competências e de identidade profissional.

1.3.1 Os saberes docentes segundo Maurice Tardif

Para TARDIF (2002), tratar do saber significa relacioná-lo com as condições de sua origem e com o contexto do trabalho: “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (ibid., p.11). Nesses termos, o autor complementa:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (id).

Segundo o autor, os saberes são elementos constitutivos da prática do professor, na qual encontram-se, simultaneamente, articulados. São saberes sociais transformados em saberes escolares por meio dos *saberes disciplinares, curriculares, saberes oriundos das ciências da educação e pedagógicos, e saberes experienciais*.

Analisando a relação dos professores com os saberes que constituem sua profissão, Tardif identifica os saberes curriculares, da formação profissional e disciplinares como “saberes de segunda mão” uma vez que são incorporados à prática sem serem produzidos ou legitimados pelos docentes. Neste caso os professores tornam-se “transmissores”, “portadores”, ou mesmo “objetos” desses saberes.

Segundo o autor:

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através de categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita (ibid., p. 40).

Assim como os saberes disciplinares e curriculares são considerados numa posição de exterioridade à produção docente, também os saberes relativos à formação profissional – das ciências da educação e ideologias pedagógicas - não são produzidos por meio da ação direta dos professores. De acordo com Tardif, os saberes de formação profissional dependem da “universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução” (ibid., p.41).

Por fim, os *saberes experienciais* são os saberes que, diversamente dos grupos anteriores, encontram suas raízes na prática cotidiana da atividade docente. Eles não provêm das instituições de formação nem dos currículos. São baseados no próprio exercício prático da profissão docente, no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Brotam da experiência e são validados por ela:

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo de da carreira de cada docente? Não, pois essas certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares (ibid., p.52)

A partir da descrição dos quatro grupos de saberes que integram a prática docente - os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais – o autor os articula na sua relação íntima com o trabalho realizado na sala de aula. Ele relaciona o professor com os saberes pelas mediações do trabalho. Além disso, considera o conjunto de saberes dos professores como plural e temporal, não constituído de um corpo de conhecimentos homogêneo, mas, ao contrário, heterogêneo, resultantes de uma diversidade ampla de conhecimentos que são postos em ação.

1.3.2 Carreira profissional e temporalidade dos saberes

Para Tardif, a temporalidade do saber é um elemento chave para a compreensão do exercício profissional docente, pois os conhecimentos sobre o ensino são adquiridos no contexto de sua história de vida escolar e pessoal. Neste sentido, ele aponta para a importância de se considerar, nos estudos dos saberes, as diversas fases da carreira profissional, porque privilegiam a compreensão de como o professor mobiliza e formata o conjunto de saberes que orientam sua prática.

Segundo HUBERMAN (1995), é possível delimitar uma série de “seqüências” que atravessam a carreira profissional dos indivíduos, porém isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre na mesma ordem. Para ele, a seqüência se reporta a um grande número,

muitas vezes à maioria, dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população. Deste modo, a carreira profissional pode ser considerada tanto como um processo linear como descontínuo, no qual podemos encontrar diferentes ciclos da vida profissional.

Huberman, com base em diferentes investigações que focalizavam a carreira laboral, organizou seu estudo sobre o desenvolvimento da carreira docente de professores do ensino regular, incorporando contribuições dessas pesquisas. Dentre os autores consultados ele destaca Adams, Ball, Baltes, Becker, Blank, Butt, Cooper, Field, Fuller, Lightfoot, Lowenthal, Neugarten, Newman, Peterson, Prick, entre outros⁶.

Tratando do “ciclo de vida profissional” dos professores, Huberman identifica cinco fases na carreira profissional docente: *A entrada na carreira* - os três primeiros anos; *a fase de estabilização* - do 4.º ao 6º ano de ensino; *fase da diversificação, do ativismo ou do questionamento*, do 7.º ao 25º anos de ensino; *fase da serenidade, do distanciamento afetivo, ou do conservantismo*, do 25.º ao 35º anos, e *fase do desinvestimento* do 35.º ao 40.º anos de ensino.

A primeira fase da carreira, verificada pelo autor como *entrada na carreira*, entre os três primeiros anos profissionais e a segunda fase - *fase da estabilização* - que se estende aproximadamente até o sétimo ano, são fases iniciais, na qual o profissional busca a estabilidade na

⁶ Relação de autores que Huberman consulta para a elaboração de seu estudo: HUBERMAN, 1995, p. 60-61.

profissão escolhida, ou mesmo, a decisão pela troca de atividade. São fases de descoberta, exploração, comprometimento definitivo, no qual o docente, por meio de uma escolha subjetiva, assume a tomada de responsabilidades que sua profissão comporta.

A fase da *diversificação, do ativismo e/ou questionamento*, compreende à terceira fase proposta nos estudos de Huberman. Segundo este autor corresponde a fase mais longa de toda a carreira. Em seus estudos ele aponta para um período que pode compreender aproximadamente entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de profissão. Como característica dessa fase, o autor aponta para a necessidade que o docente tem de pôr-se em questão, de lançar-se em diferentes experiências pessoais, de questionamento e avaliação da própria escolha profissional.

Por fim Huberman destaca duas fases de final de carreira: a fase da *serenidade*, distanciamento afetivo e/ou conservantismo, e a fase do *desinvestimento*. Ambas fases situam o profissional acima do vigésimo quinto ano de atividade profissional, aproximadamente. Como características comuns destas duas fases, o autor destaca a diminuição do ativismo das fases anteriores, bem como a busca por um distanciamento afetivo com o ambiente laboral, no qual o docente tende a evocar uma atitude de recuo e interiorização desencadeadas pela aproximação do final da carreira.

Para Huberman, assim como para Tardif, os primeiros anos de atividades são decisivos para a estruturação da prática profissional. Além disso, os autores consideram todo o processo de construção da carreira como significativo para a aquisição e validação dos saberes profissionais:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência... Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p.53).

No estudo dos saberes do professor de piano, a relação com a temporalidade, ou seja, com a fase da carreira profissional na qual o docente se encontra, pode favorecer, principalmente, o reconhecimento dos processos de aquisição da experiência. Tais processos, em minha análise, são decisivos para o desenvolvimento da profissão. Nesse sentido, o aspecto temporal se torna um elemento significativo para esta pesquisa.

1.3.3 Saberes docentes do professor de instrumento

Por fim, relacionando os grupos de saberes descritos, com a situação concreta do ensino instrumental, acredito que se pode chegar também à teorização de um conjunto de conhecimentos que servem de orientação profissional para a prática de ensino da música. O professor

de instrumento possui saberes norteadores de sua prática que, assim como descreve Tardif ao tratar do professor de ensino regular, caracterizam sua atividade. A investigação destes saberes é, pois, um passo significativo para a compreensão de sua profissionalidade.

Para esta investigação, portanto, considereirei como fio condutor as categorias de saberes descritas por Tardif, sem contudo concebê-las como categorias estanques e imutáveis. Pelo contrário, as características específicas encontradas na prática do ensino instrumental foram relevadas como condição primordial para a realização deste estudo.

Na busca por um elenco de saberes que caracterizem a profissão de “professor de piano”, também considereirei alguns aspectos que se articulam com esse processo, como a temporalidade e a origem social desses grupos de conhecimentos. Tais aspectos são condicionantes significativos, pois permitem o aprofundamento dessa discussão.

O conhecimento do repertório de saberes do professor de piano, torna-se luz para o reconhecimento de sua atividade de educador. BELLOCHIO (2003), que discute o repertório de saberes do educador musical em escolas de ensino regular, enfatiza: “A perspectiva posta é que, ao tornarem-se científicos, os saberes envolvidos na docência possam contribuir para a formação de profissionais do ensino mais conhecedores da situação da própria prática educacional” (ibid., p.22). Neste sentido, a autora aponta para a necessidade de ‘repertoriar’ o

conjunto de saberes da prática profissional do educador musical, identificando os saberes específicos da área.

Os estudos sobre os saberes já desenvolvidos na área da Educação, constituem-se uma referência relevante para as investigações na área da Educação Musical. Mesmo encontrando na prática docente do professor de piano, especificidades que não são identificadas na atuação do professor de ensino regular, os referenciais da educação servem como ponto de partida para o entendimento dos saberes do professor de música.

O fato de nos encontrarmos numa profissão que nos identifica como professores de música e não apenas como músicos, nos remete a uma dimensão mais ampla, na qual nos tornam, acima de qualquer título, “educadores”. Assim, considero o diálogo entre a área da Educação Musical e a área específica da Educação, necessário e pertinente.

CAPÍTULO II
METODOLOGIA

2.1 Linha discursiva: a fenomenologia¹

Este estudo teve como base o pensamento fenomenológico. De acordo com OZMON & CRAVER (2003), a fenomenologia, que se volta primeiramente aos fenômenos da consciência, tem suas raízes no pensamento de Edmund Husserl (1859-1938). Embora o termo fenomenologia encontre espaço anteriormente no discurso de Kant e Hegel, foi a partir de Husserl que ele passou a designar um método filosófico específico .

Para HUSSERL (1986), o pensamento fenomenológico busca entender os fenômenos da consciência por meio do “voltar-se para os dados imediatos da consciência”, ir “às próprias coisas”, à experiência vivida. Para a compreensão, da experiência original, ou seja, voltar-se para esses dados primordiais da consciência, é necessário que seja considerada, segundo o autor, a *epoché*, ou seja a percepção do fenômeno, colocando-o em suspensão, destacando-o de outros, promovendo-se assim a “redução fenomenológica”, que consiste na descrição dos fatos considerados essenciais ao fenômeno.

BICUDO (1994, p. 15), salientando características do pensamento fenomenológico, destaca três unidades significativas para a realização da pesquisa fenomenológica: A investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente; a explicação

¹ Fenomenologia: palavra composta por expressões gregas: *phainomenon* – o que se apresenta, se mostra; *logos* – o discurso sobre o fenômeno (HEIDEGGER, 2002).

causal; e a necessidade de ser tão livre, quanto possível, de preconceitos. Nestes termos, a realidade, no estudo fenomenológico, não é considerada como objetiva, passível de explicação em termos de causa e efeito, mas explicada por aquilo que “emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno” (ibid., p.18).

De acordo com a autora:

O mostrar-se ou o expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar o fenômeno, mas paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico, básico, essencial do fenômeno (aquilo que se mostra para o sujeito) (ibid., p. 18).

A realidade, nesse enfoque, emerge pela intencionalidade da consciência, ou seja, é apresentada por meio do compreendido, do interpretado e do comunicado. Conforme a autora, tal realidade se torna “perspectival”, não se configurando como única, mas em tantas quantas forem as comunicações e interpretações sobre ela.

2.1.1 A fenomenologia de Martin Heidegger

A partir do pensamento de Husserl, vários filósofos buscaram o aprofundamento do método fenomenológico como Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Edith Stein, Max Scheler, Hedwig Conrad-Martius, Jean Herig, Adolf Reinach, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur, entre outros. Dentre estes, destaco para esta tese, as contribuições de Heidegger (1889-1976).

Heidegger foi assistente de Husserl e deu nova direção ao pensamento fenomenológico. Ao explicar o termo fenomenologia, o autor defende:

A expressão “fenomenologia” diz, antes de tudo, *um conceito de método...*

A palavra “fenomenologia” exprime uma máxima que se pode formular na expressão: “às coisas em si mesmas!”. (HEIDEGGER 2002a, p. 57).

Segundo OZMON & CRAVER (2003), Heidegger busca não só descrever os fenômenos, mas “chegar ao que está por trás dele, seu ser” (ibid., p.251), fazendo da fenomenologia uma ciência do ser, ou seja, uma ontologia. Ele procura aprofundar o estudo dos fenômenos por meio da análise da existência humana vinculada ao contexto histórico. Este enfoque foi denominado pelo autor de *dasein*² (*pre-sença*).

Em geral, pode-se definir a ciência como o todo de um conjunto de fundamentação de sentenças verdadeiras. Essa definição não é completa e nem alcança o sentido da ciência. Como atitude do homem, as ciências possuem o modo de ser desse ente (homem). Nós o designamos com o termo *pre-sença...* *A compreensão do ser é em si mesma uma determinação do ser da pre-sença* (HEIDEGGER, 2002a, p.38)

É por meio da *pre-sença*, portanto, que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história. Para Heidegger a *pre-sença* – ou o modo de ser do homem, situado num contexto histórico – possui um passado e dirige-se para um futuro. Nesse sentido, ele advoga

² *Dasein*, na edição publicada no Brasil, vem traduzido pelos revisores como *pre-sença*. Eles esclarecem que o termo *pre-sença* não é sinônimo de existência e nem de homem, embora *dasein* seja comumente traduzido por existência. (Notas explicativas. In: HEIDEGGER, 2002)

para a consideração da história individual³ para a compreensão do fenômeno focado no presente.

A análise da *pre-sença* é o processo que distancia o pensamento de Heidegger de uma concepção existencialista do indivíduo, isto é, de uma visão do ser como alienado, portador de um ego isolado. Assim a compreensão desse conceito, passa, necessariamente pela compreensão histórica. Tal preceito conduziu o filósofo à utilização do processo hermenêutico para suas análises, isto é, à necessidade de uma interpretação histórica do fenômeno.

De acordo com OZMON & CRAVER (2003), enquanto a fenomenologia aprofunda-se na descrição dos objetos da consciência, a hermenêutica está concentrada “na interpretação e no significado da experiência consciente pelo tempo” (Ibid., p.253). Assim a interpretação se torna o centro do processo hermenêutico. De acordo com os autores, Heidegger buscava, na análise da *pre-sença* e de sua temporalidade o “entendimento racional da existência humana e do ser humano” (id.), por meio da atenção à linguagem.

A linguagem (falada e escrita) - que é o veículo do discurso - é revelada, segundo BICUDO (1994), por um padrão lingüístico que traduz formas de ver (perceber, compreender, interpretar) e de falar (dizer, agir) dos indivíduos de uma mesma comunidade. No entanto “as palavras não dizem tudo e não são objetivamente dadas, ou seja, não há uma relação

³ A história para HEIDEGGER é considerada na sua concreticidade, uma história vinculada ao fenômeno, e não como a concepção marxista de uma história em larga escala (OZMON & CRAVER, 2003).

biunívoca entre palavra e o seu correlato (experiência vivida)” (ibid., p.19). Nesse sentido, a comunicação necessita da hermenêutica, isto é, da interpretação do discurso.

De acordo com MASINI (2001, p. 63):

O método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental.

HEIDEGGER (2002b, p.10), discorrendo sobre o processo de interpretação explica:

Toda a interpretação possui sua posição prévia e concepção prévia. No momento em que, enquanto interpretação, se torna tarefa explícita de uma pesquisa, então o conjunto dessas “pressuposições” que denominamos de *situação hermenêutica*, necessita de um esclarecimento prévio que, numa experiência fundamental, assegure para si o “objeto” a ser explicitado.

O pensamento de Heidegger, portanto, torna-se particularmente significativo para a pesquisa em questão. A partir do momento em que busco conhecer os saberes que orientam a prática dos professores de piano, inicio com uma redução fenomenológica de cada caso, isto é, a individualização de cada docente em um estudo particular. Tal estudo passa, necessariamente, pela consideração dos processos históricos de aquisição dos saberes, característicos na vida de cada docente, que, de acordo com o autor, pode ser compreendido pela análise da *pre-sença* do ente (do sujeito). Tais processos são revelados nas narrativas, nos discursos, e na prática, e são passíveis de interpretação.

Nesse sentido, este estudo foi orientado num processo fenomenológico que tem como alicerce a ênfase nos processos de historicidade do fenômeno e a busca da compreensão destes processos. Esta pesquisa, portanto, interrogou o fenômeno – a docência do professor de piano - dirigindo-se para a busca da essência – seus saberes – comunicados por meio do discurso e da prática de cada professor participante.

2.2 Método da pesquisa

Esta investigação se caracterizou como um estudo qualitativo no qual a metodologia escolhida foi o estudo multicasos, orientado por um estudo de desenvolvimento de corte transversal.

TAYLOR e BOGDAN (1984) descrevem a pesquisa qualitativa como um estudo naturalista, humanista, na qual todas as perspectivas são válidas e investigadas por meio de um *design* flexível. ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADJER (2000), também explicam o paradigma qualitativo como mais diversificado e flexível por não admitir regras e generalizações para outros casos. As categorias teóricas, bem como os planejamentos da pesquisa podem ser definidos ao longo do processo investigativo. Para a estruturação da pesquisa qualitativa utilizam-se planejamentos mais ou menos estruturados, dependendo do objeto escolhido para o estudo.

Para COOK e REICHARDT (1995, p.51) o paradigma qualitativo proporciona uma base para entender o significado substantivo das relações estatísticas. Tal base é essencial para a avaliação do impacto dos programas de intervenção social, sendo, portanto, um paradigma que complementa a avaliação do método quantitativo.

O método qualitativo centra sua atenção no processo do descobrimento do objeto da pesquisa e na conexão entre os dados, sendo perfeitamente aplicável em investigações do tipo estudo de caso. Observando, pois, a natureza do objeto em questão neste estudo - os saberes presentes na prática pedagógica de professores de piano – esta investigação foi orientada pelo paradigma qualitativo, de enfoque fenomenológico.

2.2.1 Estudo multicasos

O estudo multicasos consiste na investigação de dois ou mais casos, isto é, um estudo aprofundado de vários casos para uma única pesquisa. No entanto, neste tipo de estudo (multicasos), inexistente a necessidade de comparação entre os casos. Deste modo, torna-se necessário preservar a originalidade de cada caso para que se possam traçar as conclusões a partir do cruzamento dos mesmos.

O estudo multicasos, portanto, tem como característica o estudo aprofundado dos objetos a serem pesquisados para que deste se

obtenha um detalhado e amplo conhecimento. Esse método serve, portanto, para explorar e descrever a situação dos objetos enfocados.

Para BRUYNE (et. alii, 1987) a análise de cada caso é minuciosa:

...reúne informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível com vistas a apreender a totalidade de uma situação. Por isso ele recorre a técnicas de coleta das informações igualmente variadas (observações, entrevistas, documentos)... (p.225)

Cada caso é um estudo detalhado de um objeto que, de acordo com a escolha do investigador, pode ser um indivíduo, uma instituição, um aspecto de uma cultura, entre outros, realizado dentro de limites bem delineados. Segundo KEMP e ADELMAN (1995, p. 111), nesse tipo de estudo o objetivo do pesquisador em relação ao objeto é "relatar, pormenorizadamente, os acontecimentos e as suas relações internas e externas".

Esta pesquisa, portanto, foi configurada como um estudo multicasos, no qual cada professor de piano – sua prática e seu discurso - constituiu um caso singular. O propósito de cada estudo foi a obtenção de um leque de informações detalhadas sobre a formação, as características e particularidades de cada docente, principalmente no que tange a identificação dos saberes que estes revelaram como norteadores de suas práticas.

2.2.2 Estudo de desenvolvimento de corte transversal

Como o objetivo desta pesquisa foi investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano, em diferentes etapas da carreira profissional, foram observados e entrevistados docentes que se encontravam em períodos distintos de suas atividades laborais.

Com essa diversidade de períodos, procurei identificar peculiaridades que os professores, em diferentes etapas de suas trajetórias, suscitam, em relação à mobilização dos saberes. Este enfoque, portanto, encontrou respaldo num estudo de desenvolvimento, de corte transversal.

Segundo COHEN & MANION (1994), os estudos de desenvolvimento, de corte transversal, caracterizam-se por englobarem, num mesmo espaço de tempo, diferentes sujeitos com idades diferentes em etapas de vida diversas (ou pontos diferentes de tempo). A vantagem deste tipo de estudo é que ele proporciona um olhar específico e, também, simultâneo, de um grupo de indivíduos determinado, em um determinado espaço temporal.

Assim, este estudo realizou-se por meio da participação de professores de piano que se encontravam em fases da carreira diversas, isto é, pessoas envolvidas em práticas docentes situados no contexto de iniciação da atividade profissional, num período intermediário, e numa

fase de final de carreira. Como critério de seleção nas referidas fases, tive como referência teórica, o estudo de HUBERMAN (1995), sobre desenvolvimento da carreira docente, na qual o autor aponta para períodos relevantes nessa trajetória: a fase de entrada na carreira, de estabilização, de diversificação, de serenidade e por fim, de distanciamento afetivo.

Optei por selecionar, inicialmente, um professor situado numa das fases de início da carreira descritas por Huberman (*fase de entrada na carreira* – três primeiros anos - *ou fase de estabilização* – aproximadamente entre o 4.^o e o 6^o ano), pois são os períodos nos quais o autor destaca a busca da estabilidade na escolha profissional.

A opção por ter um docente na fase intermediária, chamada pelo autor de *fase de diversificação, ativismo, e/ou questionamento* (aproximadamente entre o 7.^o e o 25.^o anos), teve como justificativa as significativas características que o autor traz para esta etapa que, segundo ele, representa a fase mais longa de toda a carreira profissional. De acordo com o autor esta é a fase de consolidação da carreira, na qual o docente apresenta-se como mais ativista, motivado e dinâmico. É nesse período que o professor se lança em experiências pessoais diversificadas, ao mesmo tempo em que pode se empenhar ativamente em trabalhos de equipe. Esta fase também é o período no qual existe a probabilidade de encontrar um maior número de profissionais atuantes.

Por último optei por considerar também um docente em final de carreira. Huberman descreve duas fases de final de carreira: *a fase da serenidade, distanciamento afetivo, e/ou conservantismo* (próximo do 25.º ao 35.º anos) e *a fase do desinvestimento – sereno ou amargo* (aproximadamente entre o 35.º ano até 40.º ano ou mais). Em ambos períodos o professor tende a afastar-se de uma postura mais ativista em relação à profissão e passa buscar uma maior serenidade.

O estudo de corte transversal, portanto, apresentou uma contribuição especial, para esta pesquisa, uma vez que tal método proporcionou o recorte e a verificação simultânea, em períodos de carreiras distintas, da aquisição e da mobilização dos saberes, na prática pedagógica de cada docente.

2.3 Seleção dos casos

Ao definir os critérios de seleção dos casos, estabeleci, além do critério de encontrar docentes em diferentes etapas da carreira, a necessidade de que todos tivessem formação no curso de Bacharelado em Música/piano. Num primeiro momento, talvez numa perspectiva da área da Educação, entraria em contradição minha opção por “professores bacharéis”, no entanto, esta profissão do professor de piano, em minha análise, está intimamente ligada à formação do bacharel, por uma circunstância histórica.

VASCONCELOS (2002), ao estudar sobre as condições sócio-históricas que propiciaram o desenvolvimento da profissão de professor de música, nos conservatórios europeus, observa que o domínio prático da função de musicista sempre foi um fator relevante para o acesso à carreira docente. O autor explica:

Como já foi referido, uma outra característica sócio-histórica recorrente deste tipo de ensino e de escolas relaciona-se com o facto de que a formação no domínio da música prática, intérpretes e compositores, sempre foi um factor de acesso directo à carreira docente. Os músicos eram convidados a leccionarem devido fundamentalmente à sua mestria e visibilidade musical, mais do que músicos possuidores de formação a nível pedagógico. Isto é, presumia-se que um “bom músico” poderia através da sua prática e experiência, servir, por um lado, de modelo aos seus alunos e, por outro, contribuir para uma maior visibilidade da escola onde desenvolvia o trabalho, bem como possibilitar uma melhor inserção sócio-profissional dos alunos (ibid., p.101).

Como herança dos nossos modelos europeus, esta mesma circunstância, ainda hoje se repete nas instituições brasileiras de ensino, particularmente na consideração da função do professor de instrumento. O profissional, para atuar como docente, freqüentemente encontra prestígio ao receber sua formação no curso de bacharelado, ou seja, suas qualidades como docente, são confrontadas com as suas qualidades como intérprete.

HENTSCHE & OLIVEIRA (2000, p.56), esclarecem o foco do curso de Bacharelado em Música, no Brasil, definindo os bacharéis como profissionais “com uma formação mais sólida, mas sem conhecimento pedagógico para atuar na rede de ensino fundamental e médio”. As autoras complementam suas explicações sobre os egressos deste curso,

especificando as possibilidades de atuação dos mesmos: “Os egressos dos cursos de Bacharelado em Música, dependendo da ênfase escolhida, são profissionais capacitados para atuar como músicos solistas, de orquestra, como regentes de coro e orquestra, como compositores”(id.).

Esta determinação do perfil do egresso dos cursos de bacharelado no Brasil, por sua vez, não contemplam a docência do instrumento, assim como também os cursos de licenciatura, a excluem. Porém é senso comum que esta profissão tem sido assumida por ambos os profissionais egressos: licenciados e bacharéis. Assim, questiono: qual o curso que deveria ser responsável pela formação profissional do “professor de instrumento”? Esta questão pode ter uma resposta ambígua e intrigante, pois põe em confronto duas formações distintas: a do professor licenciado e a do bacharel.

Neste trabalho, não foi meu objetivo discutir a validade da formação profissional dos professores de piano, mas optar por um tipo de formação para discutir os saberes norteadores da atividade do profissional em questão. Neste sentido, assumi a opção pelos bacharéis. Tal opção veio respaldada pelo critério da tradição que este curso adquire, no senso comum, como formador de professores de piano, uma vez que proporciona ao discente um estudo aprofundado do repertório pianístico, envolvendo a abordagem de inúmeros elementos que

contemplam a performance e possibilitando, portanto, uma formação mais densa e específica para o domínio instrumental.

Para a seleção dos casos, foi feito um mapeamento das escolas de música de Curitiba nas quais trabalham professores de piano/bacharéis, e buscadas também informações sobre aqueles que atuavam como profissionais autônomos. Os critérios para a seleção dos professores, foi a localização de profissionais que se dispusessem a participar deste estudo e que se encontrassem em diferentes etapas profissionais: no início, no meio ou no final da carreira.

Após alguns contatos preliminares, optei por incluir nesta pesquisa os primeiros profissionais que atenderam às exigências da seleção e que se dispuseram a participar. Pude contar, portanto, com três professores localizados nos seguintes períodos de suas carreiras:

No início: a professora que participou do estudo de caso, selecionada como iniciante na carreira foi a professora Rita. Até o período da coleta dos dados, essa professora possuía três anos e meio de experiência na docência do piano. Trabalhava com o ensino particular do instrumento, ministrando aulas de instrumento na sua casa e também em domicílio.

Numa fase intermediária: a profissional que participou do estudo de caso, localizada no período intermediário da carreira foi a professora Maria. Ela possuía, por ocasião desta pesquisa, dezenove anos de

atividade no ensino do instrumento. Seu ambiente de trabalho era a sua própria escola de música.

No final de carreira: a terceira docente que participou desta pesquisa - professora Tereza – completou, até o momento deste estudo, quarenta e três anos de atividade no ensino, atuando em cursos superiores de música, numa faculdade pública, e também dando aulas para alunos particulares.

2.4 Técnicas de coleta de dados

Buscando identificar os saberes que norteiam a prática pedagógica do professor de piano, considerei a observação e a entrevista como meios apropriados para os fins propostos. Assim, as técnicas de coleta de dados utilizadas nesta pesquisa foram as observações não-participantes e as entrevistas orientadas por tópicos.

Com as entrevistas pude conhecer a formação das professoras e as peculiaridades de suas trajetórias profissionais. Com as observações pude conhecê-las em ação e verificar os saberes mobilizados em suas práticas. Ao todo foram realizadas duas entrevistas e três observações em cada caso. Tal número de coletas, neste estudo, foram consideradas suficientes para as análises propostas em cada caso, uma vez que forneceram os dados necessários para esta investigação.

A primeira entrevista, de cada caso, serviu de ponto de referência para a entrevista seguinte, na qual aprofundei os elementos necessários para a complementação dos dados dessa técnica. Nesse sentido, também as três observações realizadas com cada caso tiveram uma função complementar, na seqüência das suas coletas.

2.4.1 Observação não-participante

Para RUIZ (1999, p.137), a observação não-participante proporciona ao investigador a liberdade de movimentos e a distância do fenômeno estudado e das pessoas observadas. No entanto ela não é uma atitude passiva em relação ao objeto pesquisado, mas sim uma atividade que requer uma atenção minuciosa e ativa.

Nesta pesquisa, observei três aulas de piano de cada professora, procurando identificar os saberes que essas mobilizavam em suas práticas. Este número de observações foi considerado suficiente para coletar os dados necessários para a análise. Como recursos desta coleta foram utilizadas as gravações em vídeo, para registrar as aulas assistidas, e o diário de campo, com anotações sobre o desenvolvimento do trabalho do professor observado.

A técnica da gravação em vídeo, é um recurso que, de acordo com MAYKUT e MOERHOUSE (1994), permite registrar as manifestações livres, verbais gestuais, bem como as relações sociais

dos sujeitos envolvidos na investigação. Tal gravação, deve ser feita sem cortes, de forma contínua, para que o pesquisador possa obter a seqüência de todo o processo. As anotações de campo, por sua vez, vêm a complementar o processo de observação não-participante.

Com as observações foi possível a identificação de saberes que os professores mobilizavam durante suas atividades e também o reconhecimento de peculiaridades dos processos de interações entre docentes e alunos.

2.4.2 Entrevistas semi-estruturadas

Segundo GIL (1999), a entrevista semi-estruturada, (ou entrevista por pautas) é organizada por meio de pontos de interesse que o pesquisador explora no decorrer da conversação. As pautas são elaboradas de forma a abordar aspectos de interesse para a investigação. Na condução desse processo, o entrevistador pode intervir de maneira sutil nos momentos em que o entrevistado se afasta do foco da pergunta, de forma a preservar a espontaneidade do diálogo. Para o autor, esse tipo de entrevista mais flexível pode ser determinado "pelas atitudes culturais dos respondentes ou pela própria natureza do tema investigado ou por outras razões" (ibid., p.121).

Nesta pesquisa, a primeira entrevista com os professores foi conduzida por meio de um roteiro que, de acordo com a necessidade foi,

em determinados momentos, modificado para que o maior número de dados fosse coletado (Ver ANEXOS I e II – ROTEIROS DE ENTREVISTAS). Já na segunda entrevista busquei o aprofundamento de questões de interesse para este trabalho, de acordo com a análise dos dados obtidos na primeira.

No processo de organização dos dados, as entrevistas foram transcritas e, posteriormente, organizadas conforme algumas categorias, como dados pessoais, formação, satisfação com a profissão, relacionamento com colegas, planos para o futuro, interação com alunos, saberes docentes, entre outros. Tal organização fez parte dos Cadernos de Dados, que juntamente com os relatórios de observações possibilitaram a análise dos dados obtidos.

2.5 Análise dos dados

Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994) a análise dos dados é um processo sistemático no qual o investigador organiza a transcrição das entrevistas, notas de campo e outros materiais, com o propósito de compreensão dos mesmos, de forma que possa apresentar aos outros os resultados encontrados. De acordo com os autores:

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e dos que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (ibid. p. 205).

Para ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADJER (2000), as pesquisas qualitativas geram, normalmente, um enorme volume de dados para organização e análise. Neste sentido, os autores sugerem ao investigador que busque a identificação dos temas, as relações nos dados, a construção das interpretações, a geração de novas questões e/ou aperfeiçoando das anteriores, concomitantemente com a coleta dos mesmos. Seguindo essa sugestão dos autores, conduzi minha coleta de dados, buscando o aprofundamento das questões levantadas no decorrer das oportunidades de contato com as professoras participantes de cada caso.

Para GIL (1999), o tratamento dos dados passa inicialmente pela descrição para, em seguida, ser feita sua análise. Para este autor, a análise e a interpretação dos dados constituem processos correlacionados, tornando muitas vezes difícil definir onde termina uma e começa a outra. Para elucidar esse processo, considera-se a análise a etapa na qual o investigador estuda unicamente os dados, enquanto que a interpretação é a busca de um sentido mais amplo para estes por meio do diálogo com outros conhecimentos já obtidos (ibid., p.185).

Nesta pesquisa, a interpretação dos dados foi embasada à luz do pensamento fenomenológico, especificamente pela fenomenologia heideggeriana. Cada caso foi tratado como um estudo particular, considerados em suas especificidades histórico-pessoais e de acordo

com os elementos revelados por meio do olhar para o fenômeno: os saberes de cada docente.

Para a análise das entrevistas, foi utilizado o processo de transcrição dos dados e da organização em tópicos, dos temas abordados neste processo. Para a análise dos vídeos, a organização dos dados seguiu a seqüência descrita por SANTOS (1995), que orienta para a transcrição literal das falas e das ações dos indivíduos filmados, acompanhada por meio de uma cronometragem. Assim tanto as entrevistas, como as gravações, foram transcritas e compiladas em cadernos denominados Cadernos de Dados.

A partir da análise das entrevistas e das observações realizadas com as professoras de piano, pude vislumbrar algumas categorias que conduziram minha interpretação sobre os saberes docentes, como estes norteavam as atividades e eram mobilizados pelas participantes, nas distintas fases da carreira.

2.5.1 Tipologia dos saberes que orientaram a análise dos dados

Ao apontar o trabalho de TARDIF (2002) como referencial dos estudos sobre saberes, considere-o como estudo de orientação, como ponto de partida de uma reflexão preliminar. No entanto, as diferenças existentes entre a profissão do professor do ensino regular e do professor de piano, tanto na questão de formação profissional quanto nas

especificidades de suas profissões, levaram-me a refletir sobre as categorias descritas pelo autor e buscar uma tipologia que pudesse abranger os diferentes grupos de saberes que foram observados neste estudo.

Assim, no decorrer do processo de análise dos dados, obtidos por meio dos três casos, a reflexão sobre o fenômeno fez emergir alguns grupos de saberes que serviram para categorizar os diferentes grupos de conhecimentos observados na prática e no discurso das professoras. Como resultado dessas análises, defini a seguinte tipologia para orientar esta pesquisa:

- Saberes disciplinares (oriundos da formação inicial ou emergente).
- Saberes curriculares.
- Saberes experienciais.
- Saberes da função educativa.

Os **saberes disciplinares** foram considerados como um conjunto de saberes produzidos no âmbito de uma tradição cultural, que incluíram diferentes conhecimentos musicais, oriundos da formação inicial e continuada destes docentes. Para uma melhor definição deste grupo, dividi os saberes disciplinares em dois subgrupos: saberes disciplinares oriundos da formação inicial, e saberes emergentes.

Os saberes disciplinares oriundos da formação inicial⁴, foram considerados como os conhecimentos que as docentes adquiriram durante sua formação anterior à graduação e também os conhecimentos adquiridos durante suas formações no curso de Bacharelado em Música. Assim este subgrupo foi definido tal qual descreve TARDIF (2002), ao especificar os saberes disciplinares. O autor define este grupo como um conjunto de conhecimentos originários das disciplinas cursadas na formação escolar/ acadêmica, produtos determinados em forma e conteúdo, sobre os quais o indivíduo não é responsável nem pela definição e nem pela seleção dos mesmos.

Já os saberes disciplinares emergentes, discutidos no âmbito desta tese, foram relacionados, assim como o próprio título explica, de uma necessidade que emerge na prática do professor, no confronto com as demandas de mercado, ou seja, de necessidades particulares que a sua profissão exige e que, em sua formação inicial, não lhes foram providas.

Assim, os saberes disciplinares emergentes são adquiridos num processo de formação continuada, que pode ter como fonte social tanto as instituições de ensino - nas quais o professor busca novos conhecimentos - quanto em outras fontes, por meio de processos que podem incluir até mesmo o autodidatismo⁵.

⁴ Nesta tese considero como formação inicial, a formação que as professoras tiveram anterior à graduação e da graduação no curso de Bacharelado em Música.

⁵ Nesta tese me refiro aos termos autodidatismo e autoformação como sinônimos. De acordo com HOUAISS (2003), autodidatismo indica um ato de instrução sem mestre.

Assim, os saberes disciplinares oriundos da formação inicial se caracterizam por serem transmitidos especialmente pelas instituições de ensino, por meio de uma seleção da cultura, sem que o professor participe de sua elaboração ou mesmo de sua seleção e são vinculados ao conjunto de conhecimentos adquiridos na formação do Bacharelado em Música, bem como na formação anterior à graduação.

Já os saberes disciplinares emergentes incluem os conhecimentos adquiridos fora da formação inicial e abrem uma possibilidade ao docente que lhe permite participar, ou não, da formatação de conhecimentos. Assim este subgrupo de saberes disciplinares pode incluir tanto uma origem institucional, como uma origem vinculada a um processo de auto-instrução. Nesse caso, o professor pode desenvolver uma nova relação com esses saberes, deixando a função de “receptor” de saberes para se tornar um auto-investigador de saberes disciplinares.

Os **saberes curriculares**, considerados nesta pesquisa, também seguiram a definição de Tardif, ou seja, foram dimensionados como um grupo de saberes, selecionado da cultura erudita e das instituições escolares, que o docente se apropria, por meio do contato com as instituições de formação e de atuação profissional. Tais conhecimentos são transmitidos ao longo de sua formação e de sua carreira, por meio do contato com diferentes currículos e programas escolares. Na descrição de Tardif, ele explica este grupo:

Ao longo de suas carreira, os professores devem também se apropriar de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2002, p.38).

Os **saberes experienciais** também foram observados nesta tese a partir da conceituação de Tardif. Foram definidos como um grupo de saberes que são desenvolvidos ao longo do trabalho cotidiano e, diferentemente dos saberes disciplinares e curriculares, não são institucionalizados, mas brotam de experiência e por ela são validados.

Os **saberes da função educativa**, por sua vez, foram definidos como uma categoria de análise deste estudo, tendo como categoria similar, os *saberes da formação profissional* descritos por Tardif. No entanto, por meio do critério da origem social das categorias, o grupo descrito por Tardif não pôde ser considerado no âmbito deste estudo. Tardif descreve em seus estudos os *saberes da formação profissional*, como um grupo que inclui os saberes da educação e da ideologia pedagógica. Ele trata de professores oriundos das instituições de formação docente, isto é, indivíduos que buscam uma formação nas faculdades de ciências da educação, para atuar como professores do ensino regular.

No caso dos professores de piano, reconheço que este processo pode ser particularmente diverso, para aqueles que buscam suas

formações em cursos de Bacharelado em Música. Frequentemente, eles não recebem a orientação das disciplinas das ciências da educação e da tradição pedagógica, embora, em alguns casos, já existam alguns cursos que apresentem, em seus currículos, disciplinas voltadas para a pedagogia do instrumento.

Neste estudo, portanto, optei por utilizar o termo *saberes da função educativa* para determinar os saberes que se referem especificamente às práticas de viabilização do ensino do instrumento, como a didática, as metodologias empregadas, enfim ao conjunto de conhecimentos que fazem parte do “ser” professor de piano no que tange a sua função de ensino.

Inicialmente pensei em optar pelo título de saberes pedagógicos. No entanto me parece que, com este título, estaria na verdade desmembrando um conjunto de conhecimentos que constitui toda a ação pedagógica, e que, por si, agrupa todos os saberes profissionais do docente em questão. De acordo com ALBAREA (1994)⁶, a pedagogia da música segue para uma orientação de ciência da educação, que tem como desafio dar convergência educativa entre os diferentes saberes. PIATTI (1994)⁷ também explica a pedagogia da música como o elemento viabilizador da atividade educativa, que estuda os múltiplos

⁶ Pedagogia della musica... “pone il problema di come si configuri la ‘confluenza’ multidisciplinare dei saperi que entrano in gioco nella riflessione sul fatto educativo.” (ALBAREA, 1994, p.42).

⁷ PIATTI (1994, p.19) define a pedagogia da música: “Pedagogia della musica - Com l’accezione che, a mio avviso, da um punto di vista concettuale, é la più corretta: disciplina che studia i molteplici problemi attinenti all’educazione musicale in senso lato (comprendendo quindi anche i problemi della formazione e dell’istruzione), elaborando modelli teorici e modelli operativi utili alla progettazione delle attività educative”.

problemas pertencentes à Educação Musical, num *lato sensu*, e abarca modelos teóricos e modelos operativos úteis para o projeto ensino, por meio da conjunção de diferentes saberes.

O título de saberes pedagógicos, portanto, considero como um termo que define o conjunto de todos os saberes do professor de piano, ou seja, seguindo o pensamento dos autores supracitados, seriam todos os conhecimentos que o professor necessita dominar para uma ação pedagógica efetiva, incluindo, os saberes disciplinares, curriculares, da função educativa, e experienciais. Neste sentido, optei por utilizar nesta tese o termo “saberes da função educativa”, pois estariam relacionados apenas àqueles conhecimentos que têm, como função, favorecer a prática do professor enquanto atividade de ensino.

Esta tipologia de saberes – disciplinares (da formação inicial ou emergente), curriculares, experiências, da função educativa - utilizada como base das análises desta tese, foram discutidas nos três casos estudados. No entanto, esta estrutura não significa que, em estudos posteriores, não possa ser modificada, pois, de acordo com o enfoque que for dado ao estudo sobre os saberes, outros elementos podem surgir e gerar outras tipologias. No contexto desta tese, esta tipologia teve como argumento, as fontes sociais de aquisição dos saberes. Tais categorias, em minha avaliação, mostraram-se suficientes para a análise dos dados sobre os saberes docentes, coletados nos três casos.

2.6 Principais procedimentos utilizados

Os principais procedimentos desta investigação foram:

- Contato com diferentes professores de piano.
- Seleção dos casos e agendamento das entrevistas e observações.
- Realização das entrevistas e observações com cada uma das professoras participantes.
- Transcrição das entrevistas, organização dos dados
- Registro das observações recolhidas nas filmagens e nos diários de campo, por meio da elaboração dos Relatórios de Observações.
- Elaboração dos Cadernos de Dados, por meio do agrupamento das transcrições das entrevistas e das observações.
- Elaboração da apresentação de cada caso, por meio da interpretação dos dados recolhidos.
- Transversalização dos dados dos três casos apresentados.
- Conclusões e considerações finais.

2.7 Apresentação dos casos

Os três casos, investigados na perspectiva fenomenológica, tiveram como foco as professoras na condução de suas práticas docentes. Por meio de um processo de interpretação das observações e

entrevistas, voltei-me para o fenômeno de cada caso, considerando os fatos de suas histórias pessoais que lhes proporcionaram a aquisição de saberes específicos para nortear suas atividades de ensino do piano.

Tendo como alicerce o pensamento de Heidegger que trata do estudo dos fenômenos focalizado no aspecto ontológico, considerei que todos os casos abordados nesta tese contiveram essa premissa, uma vez que focalizei pessoas (*entes*) que possuem um modo próprio de compreender e agir no mundo.⁸ Assim, os saberes que emergiram em cada caso, foram interpretados como pessoais, específicos de cada docente, ou seja, originários em experiências e trajetórias genuínas.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para os discursos das professoras, revelados nas entrevistas concedidas e nas interações observadas na sala de aula, com os alunos. Por meio do processo de interpretação dos dados, pude identificar diferentes saberes que são mobilizados na ação de cada docente. Para tanto, relevei o pensamento individual de cada professora.

O primeiro caso foi o estudo realizado com a professora Rita que possuía, até o momento de sua participação nesta pesquisa, três anos e meio de atuação como docente. Por se encontrar numa fase inicial da carreira, sua participação foi significativa para esta tese, uma vez que me propus a investigar etapas da carreira diversas. De fato, esta docente foi a que encontrei em atividade, com menos tempo de carreira, dentre inúmeros professores com os quais mantive contato.

⁸ De acordo com HEIDEGGER (2002), o seu *dasein*.

O segundo caso foi o estudo realizado com a professora Maria, que iniciou sua carreira aos 17 anos, estando, por ocasião de nossa entrevista, com 19 anos de atuação docente. Dentro do estudo de corte transversal, sua participação representou o estudo de uma fase intermediária da carreira.

Por fim, o terceiro caso foi investigado a partir da participação da professora Tereza, contando nesta tese, com o maior número de anos em atividade profissional. Ela iniciou sua carreira aos 14 anos, e tinha, por ocasião de nossas entrevistas para este trabalho, 43 anos de função docente. Neste sentido, este capítulo também foi, assim como os demais, especial para esta tese, pois trouxe à tona a realidade da experiência de uma docente que apresentava uma longa caminhada na construção da carreira. Dentre os outros casos, era a professora que possuía mais tempo no desenvolvimento da carreira.

As apresentações destes estudos foram regidas pelo mesmo *design*, ou seja, conduzidas pela ótica de um estudo fenomenológico heideggeriano. Assim, a apresentação destes, foi formatada pelos elementos destacados do discurso e da prática das professoras, levando-se em consideração os seus aspectos histórico-pessoais, ou seja, as peculiaridades da construção individual de suas trajetórias. Deste modo, os elementos específicos, de cada caso, foram trazidos à tona por meio

de seus depoimentos e das observações vinculadas às suas atividades docentes.

Estes casos constituíram-se como os pilares para uma análise da temporalidade na carreira de professor de piano, sob o método do corte transversal. Assim, os aspectos peculiares da aquisição da experiência nos três casos, bem como outros aspectos, foram, na seqüência, observados à luz desse processo.

2.7 Transversalização dos casos

Após a análise e apresentação dos três casos distintamente, propus-me a realizar uma análise transversal dos mesmos com o propósito de conhecê-los no conjunto, e encontrar alguns elementos significativos para trazer em relevo características das respectivas fases da carreira docente, de cada professora. Buscando identificar os aspectos comuns e específicos entre os casos, no que diz respeito aos saberes que os professores mobilizam em suas práticas e às fases da carreira docente, procurei um maior aprofundamento das questões norteadoras propostas para esta investigação.

Dentre esses aspectos, detive-me particularmente nas relações temporais entre as distintas fases das carreiras das professoras e a mobilização dos saberes. Tal aspecto foi verificado por meio do estudo de desenvolvimento de corte transversal, que possibilitou observar o fator

temporal na consolidação do exercício profissional, e conseqüentemente, a abordagem das relações entre a aquisição de uma postura segura e definida da prática docente, e o tempo de atuação no ensino.

Neste sentido, meu foco voltou-se particularmente para os saberes experienciais, uma vez que são adquiridos ao longo da trajetória profissional e possuem uma caráter de validadores dos demais saberes. Guiando-me pelo método de investigação, procurei traçar um breve paralelo entre os três casos e relevar os processos de aquisição e mobilização dos saberes e as suas contribuições na prática das professoras, nas diferentes etapas de suas carreiras. Também busquei relacionar o conjunto de saberes destacados nos três casos, com o exercício da atividade profissional em estudo.

Na transversalização dos dados, portanto, não focalizei apenas os elementos singulares analisados em cada caso, mas também os aspectos gerais que puderam ser constatados na prática dos professores. Embora cada caso tenha sido conduzido num enfoque fenomenológico, alguns elementos comuns concernentes a esta profissão, puderam ser destacados. Já os elementos específicos discutidos nos respectivos casos puderam ser relevados como particularidades de cada docente, ou mesmo relacionados com o período profissional em que cada professora se encontrava.

Este estudo transversal possibilitou a visão dos elementos já evidenciados nas análises realizadas em cada caso particular, que, a

partir de um olhar mais amplo, foram refletidos no conjunto, fornecendo os elementos necessários para as conclusões e considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO III

PRIMEIRO CASO: PROFESSORA RITA

3.1 Caracterização do caso

Este primeiro estudo, realizado com a professora Rita, caracterizou-se pela abordagem de um início de carreira. Na ocasião de nosso contato, esta docente estava com 26 anos de idade e possuía três anos e meio de atuação como professora de piano, atendendo alunos ora a domicílio, ora em sua residência e também ministrando aulas do instrumento numa escola de música particular, sempre na cidade de Curitiba. Nossos encontros para as entrevistas ocorreram em sua residência, enquanto que as aulas que ela ministrou foram assistidas nas residências de seus alunos particulares.

Além das atividades de ensino do piano, ela também atuava em outros ambientes de trabalho: numa escola de Educação Infantil, na qual trabalhava com musicalização de crianças do maternal até a primeira série; na sua igreja - Igreja Batista – na qual ela participava como pianista da orquestra, assistente de regência, percussionista de um conjunto de sinos, e pianista acompanhadora de coral; e também como pianista acompanhadora de coral, fora de sua instituição religiosa.

Ao todo, a professora Rita trabalhava cerca de vinte e cinco horas semanais, que, segundo ela, poderiam se estender para um tempo maior, nas ocasiões em que ela acompanhava as apresentações dos grupos musicais nos quais atuava. Embora ela tenha admitido que era

“meio puxado” o ritmo de seu trabalho, ela não demonstrou desânimo, ou mesmo cansaço, pois para ela toda a sua atividade transformava o seu dia-a-dia “bem agitadinho”, ou seja, muito dinâmico.

Em seu trabalho como professora de instrumento, encontrava a oportunidade de atuar com uma população diversificada, com idades que variavam entre cinco e sessenta e três anos. Ela considerava seus alunos com mais idade como pessoas que buscavam o ensino do instrumento para “passar tempo”. Já as crianças despertavam-lhe uma atenção maior e lhe davam mais satisfação que os adolescentes:

...eu gosto muito de criança, adoro criança, eu sou assim, apaixonada por criança e eu acho muito legal dar aula pra criança porque ela aprende muito rápido assim. Mais até que um adolescente. Por exemplo, um adolescente, ele já vem um pouco com manias, e tal, e já é um pouco mais chato dar aulas... (C.D. 1, p.87-88).¹

Seu interesse, no entanto, voltava-se para alunos mais maduros, que, em sua opinião já estavam cientes de suas necessidades como estudantes:

...eu não sei, talvez seja influência da minha professora, alguma coisa assim, mas eu me identifico mais... com pessoas assim, com nível universitário. Porque... ele tá ali porque ele escolheu, e é uma coisa que ele quer.
...por exemplo, aquele aluno de ontem, o Pedro, ele assim, é aula particular, mas ele tem interesse, então... dá mais vontade de dar aula pra ele, sabe, dá mais ânimo. (Ibid., p.14).

E, nesse sentido, a professora fez uma comparação com as crianças e os adolescentes, deixando clara sua preferência pela população de alunos com maior maturidade, pois considerava que esses lhe concediam mais estímulo em sua profissão:

¹ C.D. 1 = Caderno de Dados 1: Refere-se ao caderno de dados do primeiro caso.

Então é diferente, por exemplo, de uma criança que o pai colocou, porque o pai gosta, alguma coisa assim, então às vezes a criança nem se sente muito assim... Aí você tem que arrumar mil e uma maneiras pra estimular aquela criança, aquele adolescente... e isso acaba cansando um pouco... (Ibid., p. 15)

Por exemplo uma aluna que eu tenho que a mãe adora, ela também gosta, mas ela tem uma preguiça terrível de estudar. Então... isso eu acho que é geral. A gente acaba se desestimulando um pouco... (id.)

Sua profissão de professora de piano foi iniciada no ano 2000, dois anos antes de concluir a graduação em piano. Seu início na carreira, no entanto, se deu de forma não proposital, uma vez que a docência não era o seu objetivo ao optar pelo curso de Bacharelado em Música:

Eu sempre pensei na performance, sempre pensei. Depois que eu cheguei aqui que eu vi a dificuldade da performance... Claro que acaba chamando mais pro... lado de ser professora, tudo, né? (Ibid., p. 82)

Para ela a idéia de ser professora, no início não entrava em cogitação. No entanto, pela necessidade de estabelecer-se profissionalmente e financeiramente ela acabou tendo que aceitar as oportunidades que surgiram como docente:

Não, eu não gostava de ser professora, porque a minha mãe já era professora, não era de piano, era de outras disciplinas assim,... mais eu não curtia muito: "ai eu não quero ser professora"... Eu achava que eu não tinha muita paciência pra ensinar... eu nunca quis muito ser professora, sempre quis fugir disso. Só que daí... acabou que... eu tendo que partir pra esse lado... (id.)

Hoje, no entanto, ela admite que gosta do que faz, porém, se surgem oportunidades para atuar como pianista, ela dá prioridade a este tipo de atividade:

E assim, eu gosto até de dar aula, mais... se eu posso, igual eu te falei, se eu posso pegar alguma coisa específica pra performance, pra tocar mesmo, pra ser pianista, assim, eu

sempre dou mais prioridade do que pra dar aula... (Ibid., p. 83-84).

Contraditoriamente a esta sua declarada preferência pela atividade profissional de pianista, ao fazer uma avaliação sobre sua atividade docente, ela passou a assumir o seu trabalho, apontando para a decisão de continuar nesta profissão, fazendo planos para o futuro de sua carreira. Como meta, enfatizou o desejo de ser professora de ensino superior para atuar com alunos de piano na graduação, que, em sua opinião seriam os alunos naturalmente interessados no estudo do instrumento:

Olha, é assim: eu gosto, sabe? Eu gosto muito... [de ser professora] Mas assim, a minha vontade, o meu desejo, por exemplo é fazer um mestrado e tentar dar aula pra universitário... Eu me sentiria mais realizada com pessoas que tivessem, assim: "olha eu quero aprender e é isso que eu quero"...(Ibid., p. 13)

Seu interesse em fazer mestrado na área da performance transpareceu como o seu principal plano para a carreira, pois considerou fundamental ter, além da graduação, uma titulação obtida num curso de pós-graduação, para poder competir em possíveis vagas para docentes, em cursos superiores de música:

... o meu objetivo agora é tentar o mestrado, é fazer o mestrado... Por que eu vi agora, se você quer fazer um concurso pra entrar numa faculdade, tem que ter o mestrado. Hoje em dia já estão exigindo até o doutorado... Acho que... é uma forma de você estar sempre estudando, não parar de estudar... (Ibid., p.17)

Analisando os seus contatos com os colegas de profissão, a professora Rita mostrou-se bem relacionada e percebi que ela fazia questão de encontrar-se com seus pares:

Neste aspecto eu tenho assim, bastante contatos... Por exemplo, o pessoal que estudou comigo, algumas pessoas que ainda estão aqui em Curitiba, que estudaram, e tal... Volta e meia a gente troca. Vamos supor, se liga uma escola pra mim e eu não posso atender aquela escola, é, talvez o horário que ela tá me oferecendo e eu não posso, aí eu indico essa colega ou algum amigo, sabe... e isso o inverso também, acabam me indicando alguma coisa... (Ibid., p.88)

Além da ajuda profissional que admitiu receber de seus colegas, como os convites e as indicações para dar aulas, a professora também considerou que estes contatos favoreciam o diálogo e a troca de idéias entre eles:

...a gente, também, nesse aspecto, sempre tá trocando idéias... Então a gente volta e meia... se reúne, troca idéia, é... eles também dão aulas, então a gente sempre troca material, sabe, troca alguma coisa assim... Então... eu sempre tento manter contato... (Ibid., p.88-89).

Observando os dados desta caracterização inicial, na qual procurei revelar alguns aspectos do perfil profissional da professora Rita, destaco que a fase da carreira na qual a docente se encontrava era uma fase que, de acordo com os estudos sobre a carreira docente de HUBERMAN (1995), poderia ser caracterizada como um período de transição entre as duas fases iniciais da vida profissional, a fase de “entrada na carreira” e a “fase da estabilização”.

Huberman define a fase de “entrada na carreira” como um período de descobertas, no qual o docente se encontra, freqüentemente, entre dois estágios: da sobrevivência e da descoberta.

A “sobrevivência” se caracteriza pelo confronto de “choque do real”, que é provocado, de acordo com o autor pela “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (Ibid., p. 39). Tal confrontação se dá em diferentes instâncias do cotidiano docente, que, no presente caso coincidiram com os seguintes apontamentos de HUBERMAN (id.): “a preocupação consigo próprio”; “a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula”; “a oscilação entre as relações demasiado íntimas e demasiado distantes”; e as “dificuldades com alunos que criam problemas”.

Já o estágio da “descoberta” é caracterizado por um entusiasmo inicial advindo da experimentação, por uma exaltação que o professor vivencia por estar em situação de responsabilidade, perante os alunos e os colegas, traduzidas por uma satisfação por sentir-se membro integrante de um determinado corpo profissional.

A professora Rita, embora demonstrasse já estar a caminho de uma fase de “estabilização” profissional², ainda apresentava, de forma latente, alguns elementos de confronto com sua profissão, característicos da fase de “entrada na carreira”. Um exemplo é a forma contraditória com que explicitou sua relação com a profissão docente. Em determinados momentos se mostrava satisfeita e em outros se mostrava um tanto inconformada com essa escolha. Ao tratar de sua atividade afirmou que

² De acordo com HUBERMAN (1995, p. 39-40), a “fase de estabilização” é a segunda fase da carreira docente e caracteriza-se por ser uma fase decisiva para a aquisição da identidade profissional.

ainda preferia assumir atividades como pianista, e em outros momentos demonstrou que desejava continuar na profissão docente e fazia planos para investir nesta profissão, como por exemplo, atuar no ensino superior.

Essa inconstância observada, segundo Huberman, é resultante desse contato inicial com a profissão, no qual o docente se encontra, simultaneamente, entre os estágios da sobrevivência e da descoberta e que, de acordo com este autor, são elementos característicos de uma fase de exploração da atividade profissional. Tal exploração desemboca num período de “estabilização” ou de “comprometimento definitivo”, que, a professora Rita, em seus relatos, também demonstrou se encaminhar. Seria uma fase seguinte àquela da entrada na carreira e se caracteriza, conforme o autor descreve, como sendo um período de “tomada de responsabilidades”, na qual o docente passa a se ver como um professor propriamente dito, ou seja, passa a assumir uma identidade profissional. No caso desta professora, foi possível verificar no seu discurso, alguns momentos nos quais ela já apontava para o encontro com esta identidade.

Neste sentido, pude concluir que a professora Rita se encontrava num período transitório entre as duas fases de iniciais descritas por Huberman, apresentando em seu discurso, elementos que faziam, inicialmente, referência à fragilidade de uma entrada na carreira, e, em outros momentos, elementos que indicavam um comprometimento

maior em relação a sua escolha profissional, chegando a demonstrar que já se encontrava num processo de aquisição da estabilidade.

3.2 Os saberes da professora Rita

Para verificar os saberes que norteavam a prática docente desta professora, focalizei minha atenção para a manifestação dos diferentes saberes identificados no seu discurso e na sua atuação. Deste modo, os saberes de Rita, constituintes do seu “ser professora” foram investigados durante as entrevistas e também nas interações de sua prática docente, na qual se apresentaram integrados, isto é, articulados no contexto do exercício de sua atividade.

Meu desafio, portanto, consistiu em visualizar a partir do fenômeno estudado, os diversos grupos de saberes perceptíveis e interpretá-los com o propósito de teorizar e reconhecer alguns dos elementos que caracterizam a profissão do professor de instrumento, isto é, identificar os saberes profissionais que são característicos dessa função e verificar sua mobilização pelo docente, ao longo do processo de ensino.

Para tanto, procurei centralizar minha atenção para as especificidades que o ensino do instrumento possui enquanto atividade. De acordo com FROEHLICH (1992)³, o ensino do instrumento se

³ “... instrumental studios has traditionally emphasized a one-on-one teaching approach between pedagogue and student”... (FROEHLICH, 1992, p.561)

caracteriza como um processo individual, no qual o professor traça seus objetivos conforme as habilidades e a motivação do aluno. Para WILSON e ROEHMANN (1992)⁴, o ensino instrumental também apela para a consciência das diversidades fisiológicas e particulares de cada indivíduo. Tais elementos devem ser relevados na condução docente e concedem, a esse ensino, uma característica de ensino personalizado, não passível de massificação. Neste sentido, dei ênfase à necessidade de se observar as peculiaridades do ensino instrumental para a realização do estudo sobre os saberes do professor de piano, pois estes se encontram articulados no contexto das especificidades dessa profissão.

Nesta pesquisa considerei que a origem dos saberes dos professores de piano pode estar relacionada, particularmente, a três possibilidades: com as instituições de ensino, nas quais o docente obteve sua formação musical; com a experiência docente acumulada ao longo da carreira, por meio de conquistas pessoais e também das interações com professores e colegas de trabalho; e com os processos de investigação pessoal, na qual o docente busca, por meio de leituras, de uma elaboração própria (um autodidatismo), novos conhecimentos que, freqüentemente, não são contemplados nas instituições de formação, mas que se tornam necessários na sua atuação profissional, como por exemplo os conhecimentos de música popular e informática.

⁴ Estes autores têm suas atenções voltadas para os estudos de *biomechanical and physiological processes in relation to musical performance*.

3.2.1 Os saberes disciplinares

Os saberes disciplinares, analisados neste estudo, correspondem às diferentes disciplinas da área da Música vinculadas a uma seleção sócio-cultural. Este grupo de saberes, portanto, possibilita ao docente o domínio de diferentes conhecimentos que na área musical podem ser identificados como a Harmonia, o Contraponto, a História da Música, o Folclore, os estudos de Música Brasileira, entre outras. No caso da professora entrevistada, este grupo de saberes teve origem nos diferentes conhecimentos aprendidos ao longo de sua formação inicial e continuada e, na atualidade, contribuíam para o seu exercício profissional.

Investigando as fontes sociais de aquisição desses saberes no presente caso, pude reconhecer que eles foram adquiridos pela professora, na sua formação anterior à universidade, ou seja, durante o período em que estudou em conservatórios ou mesmo em que teve algumas aulas particulares; na sua formação acadêmica da graduação - no curso de bacharelado em música/piano; em cursos de extensão universitária e cursos de curta duração; e também por meio de uma busca pessoal, não institucionalizada, na qual a professora se empenhou em processos de auto-instrução.

Por conta dessa diversidade de fontes sociais e também pelas características vinculadas aos diversos conhecimentos pertencentes a este grupo de saberes, optei por discutir os saberes disciplinares da professora Rita por meio de duas subcategorias: os saberes disciplinares oriundos da formação inicial, e os saberes disciplinares emergentes, vinculados à formação continuada.

3.2.1.1 Saberes disciplinares oriundos da formação inicial

Os saberes disciplinares oriundos da formação inicial, foram definidos neste estudo como um conjunto de conhecimentos que coincidem com a definição de saberes disciplinares especificada por TARDIF (2002) e GAUTHIER (1998). De acordo com estes autores, este grupo de saberes possui, como fonte social de aquisição, as instituições de formação, e faz parte de uma seleção da cultura na qual o docente não possui autonomia na sua produção, sendo formatado como um conjunto de disciplinas que o professor domina e utiliza como base do seu ensino.

Assim, ao me deter no estudo desse subgrupo, denominado como saberes disciplinares oriundos da formação inicial, procurei o reconhecimento dos saberes que, caracteristicamente não foram produzidos e nem selecionados pela docente, mas foram recebidos

durante a formação anterior à graduação e da graduação, por meio das diversas disciplinas cursadas.

A professora Rita, natural do interior do estado do Paraná, iniciou seus estudos de piano no conservatório de sua pequena cidade natal, aos sete anos de idade. Aos doze, no entanto, por questões financeiras teve de abandonar o estudo do piano e seguir estudando teclado, pois “era mais barato na época...”. No entanto, esta experiência de deixar o piano, para ela, não foi interessante, pois não era uma opção pessoal. Desse modo, após um ano e meio longe do estudo do piano, conseguiu voltar, porém não para o conservatório, mas sob a orientação de uma professora particular.

Já adolescente, ao decidir que tinha a pretensão de cursar o Bacharelado em Piano, optou por freqüentar um conservatório maior, da cidade de Umuarama/PR. Neste conservatório, preparou-se para prestar vestibular e ingressar no Curso Superior de Instrumento, da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Durante sua formação anterior à graduação, Rita pôde cursar além do Piano, Teoria Musical e História da Música. Já no percurso do bacharelado, teve como disciplinas a Percepção, História da Música, Folclore Musical, Antropologia, Metodologia Científica, Educação Física, Leitura à Primeira Vista, Harmonia, Música Brasileira, Análise Musical, Contraponto, Música do Século XX, Música de Câmera, Prática de

Ensino do Instrumento, Estágio Supervisionado, e a disciplina do Instrumento/Piano.

Em sua opinião, no entanto, nem todas as disciplinas de sua formação universitária estavam sendo utilizadas em sua prática docente diária. Para ela, somente algumas disciplinas cursadas foram realmente significativas para sua formação:

Tem umas disciplinas assim que, se você for analisar, não valeram a pena, sabe?... foram disciplinas assim que deixaram muitas falhas. Então... a maior parte do pessoal que estudou com a gente, procurava cursos fora. Fora assim, com professores particulares, ou oficinas, cursos extras que são oferecidos, pra tentar resgatar isso, porque a faculdade infelizmente, nessa questão da estrutura, eles não passaram pra gente. (C.D. 1, p. 90)

Foi muito falho... Eu diria assim que, as disciplinas que pra mim foram importantes é... instrumento, leitura, música de câmara por incrível que pareça, pro piano foi muito importante, as aulas de didática pra piano foram boas, tanto no terceiro quanto no quarto ano,... o estágio, no último ano, pra mim, foi muito legal, assim, eu aprendi muita coisa... percepção, análise..., foi muito bom... pena que foi só um ano... história da música, apesar dos pesares, teve algumas falhas, mas história da música deu pra pegar muita coisa legal. Mas tiveram algumas disciplinas que... assim... se eles não mudarem os professores, não mudarem a estrutura do curso, não vale a pena. Você só perde tempo indo... muitas vezes a gente podia estar em casa, estudando o instrumento, fazendo outra coisa, mas a gente ia lá, não tinha nada... (id.)

Durante sua graduação, a professora Rita também teve a oportunidade de fazer aulas avulsas, com diferentes pianistas. Suas oportunidades foram em grande parte relacionadas a *masters class*, nos quais ela teve a oportunidade de entrar em contato com diferentes professores desse instrumento.

Tendo em vista, essas referências da formação acadêmica da professora, constatei que, de fato, a origem dos saberes disciplinares

oriundos da formação inicial da professora Rita, eram remetidos principalmente à sua formação universitária. Assim, de acordo com a análise de TARDIF (2002) sobre os saberes disciplinares, eles não foram controlados diretamente pela docente, nem no processo de suas definições e tão pouco no processo de seleção.

3.2.1.2 Saberes disciplinares emergentes

Os *saberes disciplinares emergentes*, discutidos no âmbito desta tese, se constituíram como um subgrupo de saberes disciplinares relacionados a determinados conhecimentos que foram adquiridos pelas professoras de piano, no decorrer de suas carreiras e apresentaram, como característica, um empenho pessoal destas no processo de sua aquisição, vinculados às necessidades que, em suas práticas cotidianas, emergiram. Assim, os saberes disciplinares emergentes foram buscados pelas professoras como forma de ampliar seus conhecimentos musicais que, em suas formações iniciais não foram tratados.

Para tanto, foram reconhecidas diferentes formas de integração desse subgrupo de saberes disciplinares à prática das professoras, aos quais foram incluídas, não só a formação institucionalizada, como também os processos de autodidatismo.

No presente caso, os saberes disciplinares emergentes foram buscados pela professora Rita para suprir sua necessidade de adquirir

conhecimentos que não foram tratados em sua formação conservatorial e da graduação. Um dos fatores significativos para que a professora buscasse adquirir novos conhecimentos para auxiliar sua atuação, foi a oportunidade de confrontar-se com dificuldades encontradas na realidade do seu campo de trabalho. Em seu discurso, refletiu:

É que hoje, assim que fala, “esse mundo pós-moderno”... onde é muita informação em pouco tempo e as pessoas procuram muita coisa, e... geralmente as pessoas procuram coisas com o resultados mais rápidos, assim. E o piano, por exemplo, é um estudo que demora um certo tempo, não é tão rápido.... (Ibid., 101).

A partir desta análise, a docente afirmou que existiam certos conhecimentos que poderiam ajudar a motivar os alunos, para favorecer a aprendizagem do instrumento. Ela observou, no entanto, que freqüentemente tais conhecimentos não têm feito parte da formação musical adquirida na universidade, mas que, mesmo assim, deveriam ser adquiridos pelos docentes, pois os considerava significativos para esta profissão. Um desses conhecimentos, citados pela professora, foi relativo à aquisição do repertório, das técnicas e de todos os elementos necessários para o ensino da música popular: “...eu acho, por exemplo, nessa questão da música popular, eu acho que isso completaria muito o músico...” (id.).

O ensino da música popular, em sua opinião, poderia auxiliar a prática do professor, e ao mesmo tempo ser um elemento motivador para o aluno. Em sua prática, ela afirmou que utilizava:

Alguns alunos... eu dava assim, a Dose do dia, dava o Leila Fletcher... ah, trabalhava com o Fibel, e tal, mas ao mesmo

tempo eu dava lá uma MPB, dava um Carinhoso, dava uma música do Tom Jobim, sabe? Porque ele também queria aprender esse lado... Aí, ensinava a leitura de cifras, a como montar um acorde: “ah, agora... agora a gente já pode montar uma sétima, vai ficar bonito, sabe... então uma décima terceira...” Então assim... eu vi que depois eu precisava disso. (Ibid. p.101-102).

Seus conhecimentos de música popular foram adquiridos de forma voluntária, não só porque necessitou deles para o seu trabalho, mas principalmente porque sempre gostou: “Eu... eu sempre gostei. Sempre fui apaixonada por MPB. Sempre me interessei. Tenho um monte de CD, de partitura, sempre corri muito atrás...”(id.). Para adquirir estes conhecimentos e formatá-los como elementos de sua prática docente, a professora Rita se empenhou de diferentes formas. Para tanto, buscou ajuda em cursos, livros, e também no processo individual de aprendizagem, no autodidatismo:

É, eu fiz algumas aulas assim de improvisação em Jazz, em Blues, alguns cursos neste aspecto porque eu gostava disso, então eu fui atrás e isso me ajudou muito, assim... a MPB, as cifras, basicamente eu aprendi sozinha. (id.)

E fora isso, eu também comprei alguns livros de harmonia popular, é, escuto muita MPB, então assim, por exemplo, bossa é um ritmo difícil de você tocar,... aí eu pensava assim “puxa, então eu tenho que escutar bastante pra conseguir tocar. “ Então eu escutava muito, tentava tocar junto, é, samba, essas coisas assim, que a gente tem que... E daí assim, Jazz, eu gosto muito, então eu tenho muita partitura em Jazz, que eu tento estudar, então assim, coisas assim, eu sempre fui atrás...(Ibid., p.103)

Então assim, é uma coisa que eu... sempre gostei de ouvir, sempre escuto muito MPB. Então ouvindo também você acaba... parece que vai encarnando isso?... (id.)

Embora estes conhecimentos não tenham sido ofertados em sua formação, ela os adquiriu e os utilizou, principalmente porque os

considerou significativos para a realidade atual do ensino do instrumento. Neste sentido ela confrontou a sua experiência com a de outros colegas que não buscaram o conhecimento da música popular e que, na atividade profissional, sentiram dificuldades:

Então, como eu já gostava disso, então pra mim não foi tão difícil, não foi aquele choque, que eu vejo assim, por exemplo, eu tenho uma amiga... ela nunca curtiu muito, e de repente ela começou a dar aula e ela começou a sentir que ela... que tinha alguns alunos que ela precisava se virar com cifras, então ela teve que fazer algumas aulas, teve que entrar, por exemplo, no conservatório de MPB... teve que aprender música popular. (id.)

Sua intenção, portanto, ao buscar os conhecimentos da música popular, foi motivada por uma necessidade que emergiu de sua atividade profissional e também por um interesse pessoal, uma vez que ela declarou gostar muito dessa disciplina.

Este subgrupo de saberes disciplinares emergentes, foi verificado especialmente por meio do discurso da professora. A ele também foram vinculados, além dos conhecimentos de música popular, alguns cursos freqüentados pela professora, após a graduação, relacionados especialmente à regência coral e à execução instrumental.

3.2.1.3 Observação dos saberes disciplinares na prática da professora Rita

A presença dos saberes disciplinares (oriundos da formação inicial, ou emergentes), na docência da professora Rita, foi constatada tanto por

meio das revelações em seu discurso, quanto na observação de sua atuação de ensino.

Ao verificar, na prática, a mobilização dos saberes disciplinares, inúmeros foram os momentos que pude percebê-los. Estes saberes emergiram com uma aparente segurança, durante todo o processo de atuação prática da professora, em suas interações com os alunos. As três aulas observadas foram conduzidas com dois alunos: duas com um aluno já adulto com 30 anos de idade, e uma aula com uma aluna pré-adolescente de 11 anos.

Um exemplo destaquei da observação realizada com o aluno adulto, durante sua execução do estudo do livro de Czerny-Germer, vol.I, n.5.:

Quando conclui [a execução do estudo n.5] a professora comenta:

- Cuidado com as notas... ah leitura!!.... Cuidado com as passagens: deste sol pra este fá aqui ó [mostra na partitura] encolhe a mão e traz o polegar...

Ela mostra a passagem de dedos, tocando para o aluno algumas vezes, salientando o processo que ele precisava fazer... Por fim ela recomenda que ele preste muita atenção em todos os momentos em que ele tem passagens de dedos e pede para que ele toque novamente "bem devagar". O aluno executa novamente e ela por fim pede:

- De novo e só com a mão direita...

O aluno executa e ela julga:

- Melhor, está mais regular...

Ela salienta novamente a regularidade do toque, demonstrando ao piano como deve ser. O aluno acompanha tudo atentamente. Por fim ela recomenda:

- Bom, à esquerda, ela é mais curta, ela não é staccato, mas ela é mais curta...

Ela toca a mão esquerda para o aluno, para destacar a duração dos acordes e canta as notas da direita para o aluno entender as relações de duração entre as mãos. Ela também corrige o dedilhado dos acordes:

- Veja, um e dois. Faça [este dedilhado], é uma sugestão do revisor... os dedos estão mais próximos...

O aluno tenta acertar o dedilhado de alguns acordes e a professora acompanha-o pacientemente. Ele repete algumas vezes... Ao final a professora sugere:

- Então aqui a mesma coisa, estuda bem devagar... [ela toca]... aqui, fecha a mão... (C.D.1, p.47)

Analisando este processo de orientação da professora, pode constatar que foi realizado com ênfase em conhecimentos pertencentes ao grupo de saberes disciplinares, embora outros grupos de saberes estivessem articulados concomitantemente nesse momento. Os saberes disciplinares que observei, foram aqueles especialmente voltados para os problemas de leitura musical e técnica pianística, como as correções na execução de notas, orientação do dedilhado, cuidado com a divisão rítmica, atenção com a fôrma da mão, e busca da igualdade de toque e de controle muscular.

Essa preocupação da professora para com os elementos técnicos da execução pôde ser ressaltada no pensamento de GERIG (1985)⁵, que aponta para a coordenação muscular, coordenação dos movimentos, postura, meios específicos para o desenvolvimento técnico, entre outros, como elementos essenciais para a aquisição da técnica pianística.

Outro exemplo do uso dos saberes disciplinares foi destacado da aula que a professora ministrou para a aluna de 11 anos, no momento

⁵ GERIG (1985, p. 509-517) aponta como considerações básicas, herdadas da tradição pedagógica do piano, para a aquisição da técnica pianística: *Mental and psychological control; the aesthetic imperative; na intellectual grasp of basic technical knowledge; isolated movements; coordinated movements, muscular coordination; the kinesthetic senso; posture; means for specific technical development; and historical concepts and perspectives of piano technical.*

em que ela tocava um pequeno estudo do álbum “Meu piano é divertido”, de Alice Botelho. Num breve espaço de tempo, a professora enfatizou elementos de leitura, fraseado, articulação:

A professora vê o estudo que a aluna se propõe a tocar e avisa:

- Com repetição...

Quando a aluna conclui, a professora corrige algumas notas e pede para que ela toque do começo novamente. A aluna toca.

A professora adverte:

- Por mais que você faça piano tem que fazer o *staccato* também...

A professora demonstra para a aluna como deve ser a execução e a aluna repete. Quando conclui, a professora elogia sua execução e, apontando para o final da peça, explica:

- Aqui tem uma pequena ralentada...

- Mas não está escrito...

- Não está escrito, mas ó, ó, quer ver. [a professora toca para a aluna, fazendo um breve *ritardando*]... Viu? O final da música, espera um pouquinho... mi, ré, dó [ela canta]... (C.D.1, p.65)

A professora, ao sugerir o *ritadando*, demonstrou uma atenção para com a condução fraseológica na execução da aluna. Para FRIBERG e BATTEL (2002)⁶, o controle das variações de dinâmica e andamento tem uma relevância significativa para a performance. De acordo com os autores a introdução dos elementos como *ritadando*, *diminuendo*, etc., fazem parte do ensino da comunicação estrutural da música, que passa pela aprendizagem dos princípios básicos e técnicos, como o controle do tempo, a condução das frases, as articulações, os acentos, entre outros. Neste sentido, as orientações dadas pela professora à sua aluna nesse exemplo, foram consideradas como saberes disciplinares relativos aos conteúdos músico-estruturais.

⁶ FRIBERG; BATTEL (2002, p. 199): *Variations in timing and dynamics play an essential role in music performance.*

Os saberes disciplinares, portanto, foram visualizados na atuação da professora por meio da sua prática e de suas declarações reveladas durante as entrevistas, e, a origem social destes, foi relacionada especialmente com o reconhecimento de sua formação acadêmica. Ao observar a mobilização dos saberes disciplinares na prática da professora Rita, também pude verificar que, embora este grupo estivesse presente em sua atuação de forma latente, no contexto de sua atividade era mobilizado, concomitantemente, a outros grupos de saberes.

3.2.2 Os saberes curriculares

Ao verificar que o termo “saberes curriculares”, utilizado por Tardif e Gauthier, remete aos conhecimentos do currículo, que o professor de educação básica apropria-se e utiliza juntamente com o elenco dos demais saberes, optei por conferir se tal termo poderia também ser utilizado no estudo dos saberes do professor de piano. Meu interesse era para com o termo “currículo”, que, freqüentemente é utilizado para definir um conjunto de orientações que regem a condução educacional de determinada instituição.

PEDRA (1997, p. 30), ao tratar sobre o currículo, aponta para a polissemia do termo como uma característica que “não deve ser tomada como uma ambigüidade que obscurece o termo”, mas entendida como a “existência de vários significados precisos, nomeados, não obstante, por

um mesmo termo” (ibid., p. 30-31). Nesse sentido o autor aponta várias definições, ou conceitos que, ao longo da história da educação, foram atribuídos ao termo currículo. Dentre essas definições, o autor destaca:

Currículo “é uma **série estruturada de resultados buscados na aprendizagem**” (Johnson 1967). Currículo são “**todas as experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola**” (Kearney e Cook 1969). “O currículo é um **intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa** de tal forma que fique aberta ao exame crítico e possa ser traduzida efetivamente na prática” (Stenhouse 1995, p.5). (Ibid., p.31). (Os grifos são meus)

E o autor complementa sua pesquisa com outras definições:

Caswell e Campbell (1935) definem currículo como **um conjunto de experiências oferecidas** aos alunos sob a orientação da escola. Bestor (1956) entende por currículo **um programa de conhecimentos verdadeiros, válidos e essenciais**, que se transmite sistematicamente na escola, para desenvolver a mente e treinar a inteligência. Johnson (1967) especifica: “tendo em vista as deficiências da definição popular atual, diremos aqui que currículo é, em essência, **uma série estruturada de objetivos para a aprendizagem** que se pretende alcançar.” Taba (1974) dirá que currículo é, em essência, **um plano de aprendizagem**. Beuchamp (1968) avisa que o currículo é **um documento escrito que circunscreve o âmbito e a estruturação do programa educativo** projetado para uma escola. Coll (1987) diz que currículo é o **projeto que preside as atividades educativas escolares**, precisa suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que têm a responsabilidade direta de sua execução. (Ibid., p. 32). (Os grifos são meus).

Tendo em vista as inúmeras definições apontadas pelo autor para o currículo, e outras que se encontram na literatura e não foram aqui contempladas, passei a buscar a consistência do termo “saberes curriculares”, no âmbito dos estudos sobre o professor de instrumento. Assim considerei o termo “saberes curriculares”, como relativo ao conjunto de conhecimentos que são utilizados pelo docente, oriundos

dos programas de ensino que orientaram sua formação acadêmica, e, no caso daqueles que atuam profissionalmente em escolas, o reconhecimento dos documentos que regem e fazem referência à opção pedagógica de suas instituições.

Enfim, defini que o termo “saberes curriculares” utilizados nesta tese, seria referente a um conjunto de conhecimentos do professor de piano, freqüentemente relacionados ao conhecimento de um programa de ensino, no qual ele passa a dominar um elenco de conteúdos que possibilitam o planejamento e avaliação de suas atividades, de forma sistematizada, progressiva, contemplando diferentes possibilidades metodológicas e de repertório.

Os saberes curriculares da professora Rita, por sua vez, foram observados sob dois aspectos: por meio da forma como ela planejava suas aulas e por meio da escolha do repertório utilizado. Ao tratar de sua organização para a condução das aulas, a professora explicou:

Eu faço assim... eu estabeleço um programa, o quê que eu quero trabalhar com o aluno. Então eu tenho assim, sempre o programa dele, e a gente vai fazendo este programa, e eu vou tentando assim... neste aspecto eu tenho mais ou menos uma seqüência, que eu tento estabelecer... Então eu tento fazer isso. (C. D., p. 32).

Para ela o fato de estabelecer um programa também servia como critério para a avaliação do trabalho do aluno, uma vez que seria a partir da conclusão do repertório estabelecido que a professora decidiria a seqüência a ser seguida.

Também foi possível observar a presença dos saberes curriculares por meio das obras que a professora selecionou como repertório para seus alunos. Nessa seleção, a professora incluiu peças, estudos e métodos de ensino tradicionais, compatíveis com o nível e a idade dos alunos. Ao tratar sobre os métodos de ensino, a professora demonstrou que tinha preferência por alguns métodos, e, ao aplicá-los, demonstrou que procurava estar atenta para a graduação das dificuldades com seus alunos:

Por exemplo, eu gosto muito do... Dose do dia, e estabeleço assim a Dose do Dia: é separado em grupos são 5 grupos, tem 12 peças cada um. Então eu sempre faço assim: a gente faz o grupo. Chegou no final do grupo a gente só passa pro próximo grupo... eu faço uma avaliação um dia na aula, a pessoa toca inteiro, o grupo inteiro, sabe? Se eu vejo que não tá legal, a gente não vai para o próximo grupo, a gente volta, trabalha de novo. (Ibid., p.33)

Dentre os métodos de estudo que pude perceber que a professora utilizava em suas aulas foram os exercícios do Hanon e da “Dose do Dia”, os estudos de iniciação da Leila Fletcher e da Alice Botelho, os estudos do Czerny, as peças do Mickokosmos de Bela Bartók, e as obras polifônicas de Bach do Pequeno Livro de Anna Magdalena e das Invenções a Duas Vozes. Além destes métodos, ela também fazia uso de peças, sonatas, de diferentes autores, como Villa-Lobos e Beethoven. Ela também incluiu em suas aulas o estudo de escalas e arpejos.

Concluindo essa etapa, na qual procurei focalizar a origem institucional dos saberes curriculares da professora, por meio do

reconhecimento da trajetória de sua formação acadêmica e profissional e também explicitar o uso dos mesmos em sua prática. Reafirmo que esses saberes foram identificados como norteadores de seu trabalho. No processo de interpretação de sua prática, observei que ela demonstrou dominar o grupo de saberes curriculares, que foram durante as aulas ministradas, mobilizados no processo de ensino, articulados aos demais grupos de saberes.

3.2.3 Os saberes da função educativa

Os saberes da função educativa, investigados neste caso, foram considerados a partir de alguns focos específicos, que deram subsídios para tal observação. Dentre estes focos, destaquei como forma de contemplar este grupo de saberes, o uso de metodologias, a observação da utilização de programas de ensino, o uso da didática, da motivação e de recursos educativos, e também, o reconhecimento dos processos de avaliação utilizados pela professora. Além de observar a mobilização deste grupo de saberes, também procurei averiguar as fontes sociais de aquisição destes.

Com apenas três anos de atividade docente, a professora Rita demonstrou que já encontrava caminhos para a realização de sua função profissional. Para tanto, a professora teve, como ponto de partida, disciplinas cursadas durante o bacharelado que a orientaram no ensino

do instrumento e caracterizaram-se como os saberes da função educativa de origem institucional.

As disciplinas de Prática de Ensino I e II e o Estágio Supervisionado freqüentadas no curso de bacharelado, foram o seu primeiro contato com o universo do ensino. Além dessas disciplinas, ela também teve a oportunidade de fazer cursos fora da universidade e assistir palestras, motivada não apenas pela sua atividade docente no piano, mas também porque assumiu aulas numa instituição de pré-escola:

Fora isso, eu fiz alguns cursos extras assim. A musicalização... os cursos de musicalização, automaticamente eles passam muita coisa pedagógica e algumas palestras que eu assisti. É, por exemplo, depois que eu entrei nesta pré-escola, então, volta e meia tem alguma palestra, tem algum curso pra professor, que eles pedem pra gente ir, pra fazer... Então nesta parte pedagógica eu acabei aprendendo assim catando uma coisinha aqui, outra coisinha ali. (C.D. 1, p. 94).

Ao comentar a aquisição destes conhecimentos específicos da Educação, fora da universidade, a professora justificou a sua formação no Bacharelado em Instrumento:

Porque, como é um bacharel em instrumento. superior em instrumento, não é específico como licenciatura, né, licenciatura tem bem mais disciplinas didáticas do que bacharel. Mas eu acho que se a pessoa quiser aproveitar dá pra pegar muita coisa ali e também pegar outras coisas fora, assim. (id.)

Para ela, a formação docente no curso do bacharelado foi um elemento significativo, porque considerou que o bacharel possui grande probabilidade de vir a atuar na área de ensino:

Eu acho que... muitos ali acabam dando aula depois então,... queira ou não queira, no Brasil não dá pra viver só de performace. Nem sempre, por exemplo, eu, no caso que eu toco piano, é difícil achar uma orquestra... Uma orquestra inteira pra um pianista... Então eu acho que deveria ter mais ênfase também na área pedagógica, porque, todo mundo que eu conheço, que terminou bacharel, tá dando aula, hoje. Então ...eu acho que é... deveria ser focalizado isso também (Ibid., p.94-95).

Assim, avaliando a formação recebida no curso de bacharelado, especificamente as disciplinas de formação docente, a professora Rita admitiu que foram válidas, mas que deveria existir uma ênfase maior nessa formação:

É, eu acho assim, por exemplo, no terceiro ano, eu acho assim que é passada muita informação em um ano... e que acaba não sendo aprofundado. Então, talvez pegar essa idéia do terceiro ano, tudo o que é passado no terceiro ano e multiplicar isso em mais alguns anos, sabe? Então, eu acho que isso deveria ser mais enfatizado, assim, também como é... essas disciplinas de didática que a gente... teve no terceiro ano, acho que deveria já começar desde o segundo ano, assim, pra ir mais fundo, estudar sobre Piaget,... Vygotsky... aquele pessoal,... aquela parte que é importante. Porque eu sinto muito isso, por exemplo, tem alguns alunos criança, alguma coisa, você tem que saber como lidar, também. Então, é importante, e ... só você ser um instrumentista não vai resolver. (Ibid., p.95-96).

Seus saberes da função educativa também se originaram de sua experiência profissional, isto é, dos saberes experienciais. O confronto com as situações vivenciadas no seu trabalho diário, permitiu-lhe a aquisição de diferentes certezas, que se configuraram em conhecimentos que fazem parte do grupo de saberes da função educativa.

Na observação das aulas dadas pela professora, pude verificar a mobilização destes saberes, em diferentes momentos. Destaquei, num exemplo retirado da aula observada com a aluna de 11 anos, a

mobilização dos seus conhecimentos didáticos, que, em minha opinião, possuíam uma origem viabilizada por meio dos saberes experienciais, adquiridos em sua recente trajetória profissional.

A aluna toca... [um exercício do método “A dose do Dia”]

- Jóia, melhorou bastante em relação a semana passada,. Então vamos fazer de novo? Só não exagere, não faça tão pancada [forte]...

A professora aproveita e demonstra para a aluna como deve ser...

- Essa segunda nota é pra cima [demonstra...] Tá?...

O exercício é de incisos, no qual a primeira nota é apoiada e a segunda é mais leve. A aluna erra na hora de fazer o acento na primeira nota do grupo. A professora imediatamente explica:

-... lembra da bola, casa...

A aluna toca...

- Não, ficou bolá, casá...

A aluna repete, e a professora canta junto, salientando os acentos que ela deve fazer. A aluna conclui e a professora anota no livro da aluna, suas observações. (Ibid., p.56-57)

Nesse exemplo, a professora procurou explicar o toque com incisos (ligadura de duas notas), de quatro maneiras diferentes: tocando para a aluna, fazendo uma analogia da articulação das notas com a sílaba tônica das palavras (bola, casa), cantando durante a execução da menina, e fazendo anotações na partitura para enfatizar sua orientação.

Na seqüência das observações, pude perceber que ela procurava expor didaticamente suas orientações especialmente por meio da demonstração, ou seja, tocando para os alunos sempre que necessitava enfatizar alguma orientação especial. Em determinados momentos ela chegava a não explicar verbalmente, mas, iniciava tocando para o aluno, procurando demonstrar sonoramente suas sugestões, para em seguida explicar verbalmente. Um momento observado, que trago para esta tese,

foi destacado da aula ministrada para o aluno adulto, ao executar o estudo n.º 3 do Czerny:

A professora faz com que o aluno repita só com a mão direita um pequeno trecho e depois pede para que ele repita todo o estudo. Ele repete duas vezes e a professora acompanha-o marcando o pulso com o estalar de dedos. Assim que ele conclui, ela corrige ainda uma passagem de polegar na escala final do estudo:

- Ó, faz só isso aqui... não use gestos... [ela demonstra a passagem para o aluno]...

Ela toca da forma como o aluno executou e depois da forma como ela sugeriu, para que ele entenda o modo correto de executar aquela passagem do polegar. O aluno repete a passagem e procura seguir a orientação da professora... (Ibid., p.44-45)

Outro exemplo em que a professora tocou para o aluno como procedimento didático, foi retirado da observação feita na aula da aluna de 11 anos, quando esta executava um estudo do livro da Leila Fletcher:

- Vamos mais uma vez e... aqui [mostra na partitura], segura o máximo que você puder segurar essas notas mais longas... e mostra mesmo a pausa... deixa só a mão esquerda entrar sozinha [toca para a aluna], e aqui [mostra na partitura] a melodia está toda na mão esquerda, e a direita é só acompanhamento. Ela inverteu aqui...

Para exemplificar a professora passa a tocar só a mão esquerda e cantar as notas para que a aluna perceba a melodia.

- Tá? Então ela [a mão esquerda] tem que ser mais forte... (Ibid., p. 60)

Em outros momentos também pude verificar que a professora procurava motivar seus alunos durante as aulas, por meio de palavras de incentivo e dos elogios. O exemplo que destaco também se refere à aula ministrada para a aluna pré-adolescente, no estudo do livro de exercícios “A Dose do Dia”:

A aluna inicia a execução do primeiro exercício do livro. Ela toca bem. A professora pede a repetição. Ela repete. A professora aprova:

- Isso!!!... Agora o dois...

A aluna executa o exercício n.2. A professora pede a repetição e no final corrige a passagem do polegar na escala. A aluna escuta atentamente a professora:

- Traga o polegar mais pra cá... não deixe ele aqui em baixo.. [ela demonstra pra a aluna]...

A aluna tenta fazer. A professora aprova:

- Isso!!!, Isso!!!... De novo o dois...

A aluna executa de novo o n.2 e a professora comenta:

- Nossa que pressa. Vai pegar o trem hoje?

- É...

A professora pede então para que ela execute novamente e acompanha-a tocando junto. Elas tocam duas vezes todo o exercício:

- Isso, cuidado aqui com essa contagem: é 1,2,3,1,2,3...

A aluna passa a executar o exercício três. Ao perceber um erro na contagem dos tempos, a professora faz com que ela repita e acompanha-a e contando junto com a execução da aluna. Ao final a professora elogia:

- Isso, saiu melhor!!! Mais uma vez só você.

A aluna toca mais uma vez. A professora aprova:

- Isso, beleza! Vamos para o número quatro. (Ibid., p.55-56).

Para BARRY e HALLAM (2002), o professor não deve negligenciar a motivação, mas, ao contrário, deve estar atento para sua importância no processo de ensino da música⁷. O'NEILL e McPHERSON (2002), por sua vez, defendem a motivação como um dos mais importantes elementos do processo de aprendizagem musical.⁸ Nesse sentido, ao utilizar-se da motivação, a professora demonstrou que já

⁷ Dentre as inúmeras sugestões que as autoras apresentam, para uma prática musical e um ensino mais eficiente, apontam: *Be aware of the importance of motivation*. (BARRY e HALLAM (2002, P. 161).

⁸ *What can music teachers do in order to provide a teaching environment that maximizes student motivation? As we suggested in the opening of this chapter, one of the most important elements is viewing motivation as an integral part of all teaching and learning. On the one hand, students who lack motivation will not expend the necessary effort to learn. On the other hand, highly motivated students are eager to come to music lessons and learn* (O' NEILL; McPHERSON, 2002, p.39).

possuía um certo domínio deste significativo elemento pertencente ao grupo de saberes da ação educativa.

Também em seu discurso a professora Rita deixou transparecer que estava procurando outros meios para motivar seus alunos. Neste sentido ela explicou que buscava nos recursos didáticos, novas formas de levar os alunos a intensificarem os seus estudos. Uma alternativa que ela considerava significativa, era o uso de recitais, que, em sua opinião, eram necessários e pretendia organizá-los:

Aí uma coisa que eu pretendo, por exemplo, este ano, que eu não fiz nos outros anos... é, no final do ano, por exemplo, marcar um recital, mesmo assim, sabe, separar um auditório, algum lugar que eu possa fazer, marcar um recital e fazer esse desafio. Por exemplo, o Pedro, eu quero desafiá-lo a tocar aquela peça com orquestra. Orquestra tem [orquestra da igreja que frequenta]. Então é um desafio pra ele e eu sei que ele vai crescer muito se ele conseguir vencer aquilo. (C.D., p.107).

Outro momento em que pude perceber a mobilização dos saberes da ação educativa da professora Rita, foi ao incentivar o uso da transferência de conhecimentos. Ao orientar seu aluno adulto, numa das aulas observadas, ela procurou explicar de forma que o aluno tivesse condições de aplicar o conhecimento adquirido, em outras situações:

O aluno passa a executar o estudo n.3. [do Czerny] assim que conclui a professora solicita:

- Mais uma vez. Tenta soltar um pouco, tá muito pesado... Ele repete. Antes que ele recomece novamente ela propõe:
- Já que você vai refazer, tenta... [toca para o aluno]... transformar isso em um pouco de música... Ela pede para que ele ressalte algumas notas para deixar o estudo mais musical. O aluno entende a sua explicação, e ela mostra na partitura as notas que deverão ser salientadas. Ela aproveita e explica:
- Lembra do Beethoven? Onde tem aquele trecho que eu falo que tem que aparecer mais algumas notas. É a mesma coisa... Então você vai estar trabalhando a técnica que você vai

usar no Beethoven... você vai estar trabalhando aqui ó...
[mostra na partitura] (Ibid., p.44).

Outro conhecimento que pude verificar, como integrante do grupo de saberes da ação educativa, foi a avaliação. Para a professora, a avaliação obedece a critérios próprios, que ela estabeleceu para um maior controle sobre a produção de seus alunos. Ao explicar sobre seus critérios da avaliação, a professora indicou como ela procedia:

Eu acho que é no processo, é justamente quando ele venceu aquela etapa que talvez eu estabeleci. Vamos supor: eu fiz um programa, então “vamos tentar fazer este programa”, se ele venceu isso, pra mim, isso já é uma vitória, porque assim, algumas vezes, por exemplo, eu sempre tento jogar uma coisa que vai dificultar, que vai trazer dificuldades, mas eu sei que ele vai crescer com aquilo. Então, se ele venceu aquilo, pra mim já é um desafio, né? (Ibid., p.106-107).

Ao expor seus critérios de avaliação, na qual ela propôs o julgamento do trabalho do aluno a partir de critérios próprios “que talvez eu estabeleci”, a professora apontou para um dos temas latejantes, que tem sido discutido na literatura músico-educacional brasileira, sobre avaliação: o subjetivismo inerente a esse processo.

HENTSCHKE e SOUZA (2003), ao tratarem sobre a subjetividade presente na avaliação musical, explicam-na como uma concepção que perpetua, em geral, no ensino da arte. Tal concepção, portanto, é um dos muitos fatores que conduz o processo de avaliação em música a um caminho que, segundo as autoras, freqüentemente ocorre “mais intuitivamente do que fundamentado em dados obtidos por intermédio da observação sistemática do desempenho musical dos alunos” (Ibid., p.9).

SANTOS (2003), ao discutir os critérios de avaliação de professores de piano, verifica que na leitura especializada esta temática tem sido tratada sob vários aspectos, dentre eles, como a busca pelo equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade. Neste sentido, DEL BEN (2003) também focaliza o caráter subjetivo encontrado nos critérios da avaliação de professores de música, advertindo para que também se considerem os pressupostos que fundamentam as concepções e práticas do ensino musical, nesse processo.

A professora Rita, ao expor sua forma de avaliar o aluno, demonstrou que a subjetividade que respaldava seus critérios de avaliação, conferia, a esse conhecimento pertencente ao grupo dos saberes da função educativa, a possibilidade de ter sido configurado por meio dos seus saberes experienciais. A sua forma de desafiar o aluno com algum elemento “que vai dificultar”, traduziu uma postura pessoal na condução de seu trabalho e de seus critérios para a realização da avaliação.

Por fim, concluindo a interpretação dos saberes da ação educativa da professora Rita, reafirmo as origens institucionais e experienciais dos mesmos. No processo de observação destes saberes e também no relato do discurso da professora, pude verificar que estes foram mobilizados em sua prática, de forma integrada com outros grupos de saberes, ou, de acordo com TARDIF (2002), trabalhados na sua heterogeneidade. Em sua breve carreira, os saberes da função educativa

mobilizados em sua ação de ensino, já lhe conferiram relativos subsídios para conduzir sua atividade com uma certa fluência.

3.2.4 Os saberes experienciais

Segundo TARDIF (2002), os professores, desde o início da carreira, passam a consolidar seus saberes experienciais, por meio das certezas adquiridas e dos condicionantes da própria experiência, ou seja, pelo tateamento do próprio trabalho. Este grupo de saberes é, nas palavras do autor, interativo, “mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos” (Ibid., p.109). Ele complementa sua análise, descrevendo também que esse grupo de saberes experienciais “está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.”

Tardif também aponta para outras características dos saberes experienciais relevantes para este estudo: o caráter existencial e o processo construtivo. O caráter existencial aponta para além da ligação com a experiência no trabalho, para a história de vida do professor, na qual ele incorpora elementos de sua identidade, do seu agir, enfim de sua maneira de ser. Sobre o processo construtivo dos saberes experienciais, o autor aponta para a temporalidade deste grupo de saberes, caracterizando-o como evolutivo, dinâmico, que se transforma e

é construído no âmbito da carreira, implicando na socialização e na aprendizagem da profissão.

Assim, a professora Rita, embora possuísse até o momento deste estudo três anos e meio de carreira docente, já apresentava, em sua prática, o uso de saberes experienciais que ela adquiriu em sua prática cotidiana, no contato com os alunos, com colegas, e ex-professores. No entanto, por se tratar de uma fase de início de carreira, ela própria admitiu sentir dificuldades na condução de seu trabalho, observadas como decorrentes de sua “pouca experiência”.

Uma das dificuldades que a professora admitiu, ao refletir sobre a sua atividade docente, foi com relação à escolha do repertório para seus alunos:

É essa questão da experiência eu sinto que ainda é... é pouco, que eu tenho muito ainda que... né? Algumas vezes eu sinto algumas dificuldades que eu tenho que estar buscando, por exemplo, com programas específicos pra cada aluno, e isso ainda eu sinto uma certa dificuldade pra escolher, sabe, um programa. Aí, eu, “nossa, tá como é que eu vou fazer porque um professor mais experiente ele já sabe como, o que passar para aquele aluno, já na hora. Então neste aspecto eu sinto, um pouco, ainda, de dificuldade, mais... até que tá indo, sabe? (C.D.,1, p. 104).

Ao relatar essa dificuldade com relação ao repertório, a professora enfatizou que, também no seu trabalho como professora de pré-escola, passou pela mesma dificuldade. Assim, para melhorar sua situação, ela buscou solucionar sua insegurança, por meio de um empenho pessoal, ou seja, procurando resolver suas dúvidas de material por meio da pesquisa e da testagem das obras encontradas:

...fiquei desesperada, e daí eu comecei a correr atrás de material, de coisa, de livros, tal, comecei a pegar uma coisa aqui, outra ali, e daí assim, vendo há dois anos e meio atrás, de dois anos pra cá, como eu aprendi, e aprendi sozinha, de ir buscando, de experiência, de vivenciando nas aulas, com os alunos, “puxa isso aqui não resolve, não, isso aqui eu não posso fazer, tem que buscar uma outra forma, né?” (id.)

Paulatinamente, portanto, esse seu empenho passou a lhe fornecer algumas certezas que já se refletiam como saberes da experiência. No entanto, analisando as dificuldades corriqueiras confrontadas em sua prática cotidiana, ela admitiu que ainda sentia a necessidade de conquistar outras certezas, para uma condução mais segura de sua atividade profissional. Um exemplo que a professora expôs foi em relação à grande quantidade de materiais para o ensino do piano existentes que ela desconhecia, e que, portanto, não utilizava com seus alunos. Seu propósito seria de alcançar, com o tempo, o domínio das obras que ainda não faziam parte de seu repertório:

...eu sinto assim que muitas coisas já saem mais naturalmente. Mas ainda tenho, por exemplo, é, alguns métodos, algumas coisas que eu não usei quando eu era criança, que eu sei que estão por aí, que estão dando certo, que eu deveria... ver, começar a fazer uma pesquisa, analisar, então... Algumas dessas coisas que eu acho que é com o tempo e com a experiência que vai trazendo assim, né?(Ibid., p.105).

Outro elemento importante dos saberes experienciais, citado pela professora, que interpretei como um processo em construção na sua prática, foi em relação às novas situações que se apresentavam em seu cotidiano. Para ela, as surpresas ainda causavam-lhe uma certa

insegurança na condução do seu trabalho, e para resolvê-las, ela procurava recorrer a profissionais mais experientes:

Mas sempre, por exemplo, quando tem alguma... acontece alguma coisa, com algum aluno e que eu não sei como lidar, eu recorro a alguém, que já teve algum..., minha professora, alguém que já tem uma certa experiência pra tentar me auxiliar, me ajudar nesse aspecto. Porque realmente é pouco tempo... pra contar, são... quatro [três anos e meio], então é... é pouco tempo. Mas é, na prática você vai indo, você vai sabendo levar, assim, mas é, tem que ir com o tempo... (Ibid., p. 105-106).

Neste sentido, ela realmente buscava manter este contato não só com outros professores, mas também com outros colegas com os quais tinha contato:

Eu já penei bastante, assim, no termo de procurar, assim... algumas coisas que eu precisava... “nossa, aí, como que é aquele aluno, nossa, o quê que eu posso fazer...”, sabe?... Aí eu tive que ir atrás, correr atrás, perguntar, pedir opinião pras pessoas que já tinham mais experiência, e ver... (Ibid., p. 111).

Outra forma que ela admitiu adotar, para resolver dificuldades e situações inusitadas em sua prática diária, foi a utilização do processo de aprendizagem por meio do contato com o próprio aluno, isto é, analisando as respostas discentes em relação ao processo de estudo proposto:

Ou até testar aquele aluno, sabe? Tem um aluno agora que eu percebi, essas duas últimas semanas que eu estou precisando dar uma mexida em algumas coisas, assim, né, que eu acho que fui um pouco além e eu preciso voltar um pouquinho, aproveitar agora que tá no começo, pra voltar um pouquinho. Então, assim, algumas coisas nesse sentido... (id.).

Ao assistir uma das aulas da professora, particularmente àquela ministrada para sua aluna de 11 anos, pude verificar uma situação

inédita para a professora, que lhe gerou um certo desconforto e a pôs em confronto com seus saberes experienciais. A menina, que estava estudando uma peça do repertório popular (*Love Story*), estava, desde o início da aula, ansiosa para tocar a peça que havia memorizado naquela semana. A professora, no entanto, deixava a peça para ser tocada “no final da aula”. Por estar ansiosa para tocar, a aluna chegava a iniciar a peça em alguns momentos, nos intervalos do estudo de outros repertórios, porém a professora a interrompia, pois a peça só seria apresentada “no final”. Enfim, quando a aluna foi liberada para apresentá-la, a professora pediu a partitura e a aluna não a encontrou. Embora a aluna quisesse muito mostrar sua conquista – a memorização da peça – a professora não a deixou executar, por não ter a partitura, e imediatamente deu seqüência a outros apontamentos de sua aula, deixando, de acordo com minha interpretação sobre este fato, uma certa frustração na menina.

Esta observação, me levou a relacionar o momento vivenciado pela professora, como uma situação inusitada, na qual ela procurou responder de forma impulsiva para solucionar, naquele momento, a dificuldade que lhe foi apresentada: Como acompanhar a execução da peça, sem ter a partitura? No entanto, sua opção em não deixar a aluna tocar causou - sempre de acordo com minha percepção - uma frustração na menina, que caracterizou esse episódio como um instante de conflito, registrado na atuação prática da professora.

Assim, analisando tal episódio à luz das referências sobre dos saberes experienciais, observo que, os imprevistos que freqüentemente surgem no decorrer da atividade docente, são os elementos que proporcionam a aquisição destes saberes que, por sua vez, são configurados à medida que o professor consegue ministrar suas experiências num processo de reflexão.

Além das situações inusitadas, que instigavam a professora Rita a vivenciar diferentes experiências, ela também explicitou outro elemento que fazia parte de seu desafio na carreira: sua preocupação para com a aprendizagem efetiva por parte dos seus alunos. Em seu discurso, a professora demonstrou que o termo “efetivo” estava relacionado, principalmente, aos cuidados para com o ensino correto da técnica pianística. Neste sentido, ao falar de sua experiência docente ela desabafou:

... muitas vezes assim, eu fico preocupada, eu fico meio perdida com essa questão da experiência... “nossa, será que eu estou passando certo pra eles? Será que eles tão aprendendo mesmo? Será que mais pra frente eles não vão... será que vai prejudicar alguma coisa, né?” (C.D.1, p. 106).

E, ao ressaltar esta sua preocupação para com o modo “certo” de ensinar, ela remeteu-se às dificuldades que enfrentou em sua própria formação pianística:

Porque eu não quero que aconteça com eles o que aconteceu comigo. Quando eu entrei no superior, eu vi que muita coisa faltou e daí olhar pra trás e “puxa, quanto tempo que eu perdi...” Perdi assim, em partes, mais eu perdi. Eu tive que resgatar algumas coisas, algumas técnicas, né, então... Minha maior preocupação é isso, é tentar passar, assim, fazer uma base, assim, bem sólida mesmo, assim, porque... justamente

pela experiência que eu tive... Então é o que eu mais temo, assim, com eles... (id.)

A professora Rita também apresentou em suas narrativas, como fonte de aquisição dos saberes experienciais, os processos de transmissão oral, ou seja, a aquisição destes saberes, viabilizada por meio do contato com seus ex-professores. Ao relatar sua interação com os professores com os quais teve sua formação pianística, ela admitiu que estes exerciam influência em seu trabalho atual como professora:

É, eu acho assim, que o professor influencia muito... A gente até fala assim que tem algumas pessoas assim que “nossa, aquele lá tinha que ser aluno daquele professor”, porque assim, eu acho que o professor influencia muito... (Ibid., p.99).

Para a professora, os docentes que mais a influenciaram foram aqueles com os quais teve oportunidade de estudar no curso de bacharelado:

Então eu acho assim que eu tenho muita influência das minhas professoras que foram do bacharelado... muita influência. Tem coisas assim, por exemplo que eu... com uma professora eu não fazia, depois que eu comecei estudar com a outra eu comecei a fazer, sabe, então assim...(id.)

Segundo ela, essa utilização de conhecimentos herdados do contato com suas ex-professoras, eram perceptíveis na sua prática, na forma de conduzir sua atividade com seus alunos:

...queira ou não queira...você acaba pegando assim, aquele jeito da tua professora... É, por exemplo uma coisa que é típica da Lúcia é mostrar no piano. A Ana não já era muito assim... ela conseguia explicar falando, mas aí a Lúcia já ia mostrando, então eu acabei pegando um pouco disso. Eu sempre tenho que ficar mostrando como é que é, tal... É que é assim: o professor é o seu mestre, então você acaba pegando isso como exemplo. (Ibid., p.100).

Além das professoras de piano do curso de bacharelado, ela também admitiu a influência de outros professores em seu trabalho docente:

E fora isso, alguns professores que eu fiz aula assim, algumas oficinas de música, que foram muito importantes pra mim... eu tive uns três professores que eu fiz a oficina de música, que foi assim... dois de piano e um como regente, que me influenciou muito assim, muito mesmo... que eu uso, assim, o que eles passaram, e... são bem importantes pra mim, e que eu tento passar isso para os alunos... (id.).

Assim, verificando esses processos da aquisição dos saberes experienciais da professora Rita, retorno a TARDIF (2002) e destaco uma das características deste grupo de saberes, identificadas pelo autor, que exemplifica as inúmeras situações vivenciadas pela professora na consolidação dos mesmos:

É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional. (Ibid.,p.109).

Ao interpretar a mobilização dos saberes experienciais na atividade prática da professora Rita, pude constatar que estes se encontravam em plena fase de aquisição. As descobertas e os confrontos que o trabalho cotidiano lhe conferiam, eram a sua matéria prima para a consolidação deste grupo. Observando sua prática, foi possível verificar que, embora a professora estivesse no início da carreira docente, ela já mobilizava alguns conhecimentos pertencentes ao grupo de saberes experienciais. Tais conhecimentos emergiram desde o início de sua carreira profissional, bem como foram adquiridos, de acordo com

a docente, por meio dos processos de transmissão oral, no contato com seus ex-professores.

3.3 Os saberes docentes característicos da profissão, de acordo com a professora Rita

Para melhor conhecer o pensamento da professora Rita, propus que ela opinasse sobre os saberes (ou conhecimentos) que considerava necessários para o indivíduo exercer a profissão de “professor de piano”. Ao refletir sobre a questão, ela imediatamente apresentou a sua primeira condição:

Olha, eu acho, é..., primeiramente tem que ter a formação mesmo, assim, no instrumento tem que saber tocar, e tocar bem até. Eu acho assim, você tem que conhecer o instrumento. (C.D.I, p.108).

Sua preocupação inicial era para com o domínio do instrumento por parte do professor:

...por exemplo, pessoas que são professoras de piano,... mas, assim, que não tocam bem, é... sofrem pra estudar uma peça, o próprio professor, e tá exercendo a função de professor... Sabe, eu acho isso um pouco complicado, porque, que tipo de informação você vai passar pro seu aluno, né?... Então eu acho que neste aspecto tem que conhecer bem o instrumento, tem que saber tocar bem. (Ibid., p.109)

Para a professora, o domínio do instrumento tornar-se-ia significativo para o docente, à medida que suscitasse no aluno, uma imagem de confiança e respeito:

...o professor ele precisa ser o referencial do aluno... tem que tocar também, tem que mostrar que você sabe, que você domina aquele instrumento, porque o aluno ele tem aquele “oh, ah, meu professor.” A gente queira ou não queira a gente acaba colocando o professor... Então eu acho justamente mostrar isso, mostrar que você é... pode, que você domina o instrumento... (Ibid., p.109-110).

Ao tratar deste aspecto da formação no instrumento, a professora Rita explicitou uma preocupação para com os saberes disciplinares, particularmente aqueles relativos aos conhecimentos específicos para a performance. No entanto, ao continuar sua reflexão, ela expôs uma segunda condição para o exercício docente do piano, que exigisse do professor, além domínio do instrumento, a habilidade de saber conduzir o seu trabalho, para a efetivação do processo de aprendizagem do aluno:

Mas assim, eu acho que primeiro tem que tocar bem, ser um bom instrumentista, e depois disso é... aí entra a questão mesmo de você ter... todo o apoio didático de ter feito cursos de ter esse conhecimento mesmo didático, é, como lidar com os alunos, é, toda essa parte psicomotora, né, toda é... psicomotricidade, que eles falam, tal,... Isso que eu acho que é importante (id.)

Referindo-se aos conhecimentos que fazem parte dos saberes da função educativa, ela explicitou sua preocupação para com os processos do “como” ensinar:

Como ensinar, é, porque daí... pra você passar as técnicas, pra você passar o que você quer, você tem esse aparato por trás, assim. Porque muitas vezes acontece assim... existe muita gente que é muito bom tocando, mas não sabe dar aula... (Ibid., p. 110).

E, ao tratar dessa dicotomia entre o performer e o professor, ela exemplificou para deixar mais clara a sua preocupação:

Eu conheço algumas pessoas que tocam divinamente, como instrumentistas são ótimos, só que na hora de dar aula, não conseguem, assim, passar o quê... O aluno não entende, ou... nem gosta mesmo de dar aula e acaba nem dando aula mesmo. Então assim, eu acho que, nem todo mundo consegue ser um professor de piano, no caso de piano. Nem todo mundo que estuda piano consegue ser um professor de piano. Alguns têm mais jeito, alguns é... conseguem, eu acho é... transmitir mais, com clareza o quê que o aluno tá precisando... Outros já não, assim, já não têm tanto... (id.)

Para ela, portanto, seria necessário que o professor tivesse um equilíbrio entre o domínio do instrumento e o saber ensinar. Além disso, ela argumentou para mais um elemento que considerava fundamental: a vocação para este ofício, ou o “talento” para ensinar - “Então eu acho que também, além de você ter esse equilíbrio, justamente, entre performance e didática, também ter o talento mesmo né?” (Ibid., p. 112).

Na opinião da professora Rita, portanto, a escolha da profissão de “professor de piano” é também uma questão de “vocação”. Neste sentido ela argumentou:

É, eu acho que nem todo mundo tem vocação pra ser professora... É eu acho que também tem que ter... A gente sempre fala assim, “ah, o dom de ensinar...” Eu acho que precisa ter... Eu acho assim, pode até acontecer, se você estudar, se dedicar, tudo, você vai ser um professor... Mas assim, um bom professor eu acho que é aquele que tem aquele talento inato já, aquele talento que já vem de dentro assim. (id.)

E, avaliando a situação de pianistas que, por necessidade, tornaram-se professores, ela criticou:

É, porque acontece assim muito, por exemplo, no superior assim “ah, termino o superior... quê que eu vou fazer... vou acabar dando aula”, sabe? Não é bem assim. Tá, tudo bem, dar aula, infelizmente ainda é uma das coisas que você ganha mais dinheiro do que se você viver só de instrumentista no Brasil. Mas, também não é assim, você tem que saber também dar aula. (Ibid., p.111).

Para a professora, portanto, o exercício do magistério deveria ser considerado, pelos bacharéis, como uma opção pessoal, uma escolha, e não uma solução para a falta de atividade laboral - embora esta situação coincida, em parte, com sua própria história profissional. Por isso, ela destacou o valor dos conhecimentos do processo de ensino, para o exercício da docência, os quais, para exercer sua profissão, procurou adquirir.

Para ela, a capacidade de domínio do instrumento pelo professor, ou seja, a mobilização dos saberes disciplinares deveria ser viabilizada por meio dos saberes da função educativa. Neste sentido, ela deixou claro em seu relato que, ambos os grupos, no exercício docente, deveriam estar articulados para o favorecimento da prática docente. Além dos dois grupos de saberes destacados, a professora, na seqüência de seu pensamento, fez uma terceira observação significativa:

Eu acho que precisa e também entra a questão da experiência, né?... Acho que quanto mais tempo você já tem na área, claro que você vai... acabar se envolvendo mais. Você já tem mas experiência de ver... repertório, essas coisas assim... (Ibid., p. 109).

A professora Rita apontou para os saberes experienciais como um grupo de conhecimentos que o professor necessitaria desenvolver e utilizar na condução de seu trabalho. Sua opinião, nesse sentido, teve respaldo no pensamento de TARDIF (2002), que considera as certezas subjetivas, geradas pelos saberes experienciais, como argumentos

essenciais para a condução do trabalho docente. Para este autor, portanto, os saberes experienciais constituem um grupo decisivo para a construção da carreira.

Sintetizando, portanto, a reflexão da professora Rita sobre os saberes que ela considerou necessários para o exercício da função de professora de piano, destaco os três grupos indicados por ela, indiretamente: os saberes disciplinares, da função educativa e experienciais. Além destes saberes, ela também deixou clara sua idéia de que o docente também necessita de uma certa afinidade vocacional para a realização desse ofício.

3.4 Síntese dos saberes da professora Rita

Neste estudo, busquei reconhecer os saberes que integraram a prática docente da professora, por meio das revelações interpretadas em seu discurso, e também por meio da observação de sua atividade prática, nas quais estes saberes foram mobilizados de forma articulada.

Focalizando a origem destes saberes, pude constatar que foram encontrados, em sua função docente, saberes disciplinares originários de sua formação acadêmico-institucional e de processos de auto-instrução; saberes curriculares, oriundos principalmente de sua formação acadêmico-institucional; saberes da função educativa, vinculados tanto a uma formação acadêmica quanto de sua própria experiência docente; e

os saberes experienciais, adquiridos no contexto de seu trabalho diário e também por meio dos mecanismos de transmissão oral, no contato com seus ex-professores e seus colegas de profissão.

Dentre estes grupos, os saberes experienciais foram especialmente considerados neste estudo, pois foi por meio deles que a professora revelou alguns aspectos significativos de um início de carreira. Suas incertezas, suas fragilidades, seu empenho em adquirir conhecimentos, foram destacados e interpretados como esforços para a aquisição dos saberes experienciais. Sua condição, portanto, de uma docente em início de carreira, foi particularmente relevada.

Ao tratar do período profissional que esta professora se encontrava, com base nos estudos de HUBERMAN (1995) sobre carreira docente, pude constatar que ela situava-se num processo transitório entre duas fases iniciais identificadas por este autor: fase de “entrada na carreira” e fase da “estabilização”. Os elementos característicos da primeira fase foram identificados no discurso da professora por meio de suas declarações, muitas vezes contraditórias, entre seu desejo de “ser professora” e, ao mesmo tempo suas dúvidas e preferências em assumir uma profissão de “pianista”. No entanto, por meio de uma atitude reflexiva em relação à aceitação de sua escolha profissional, ela também vislumbrou um comportamento de decisão, em relação a este ofício, ou seja, transpareceu que já se encontrava a caminho de uma etapa na qual buscava a estabilidade.

Com este caso, pude visualizar o fenômeno em questão, ou seja, os saberes da professora Rita - sua mobilização e suas origens sociais - tendo como referência o período do início da carreira, considerados conforme as peculiaridades históricas e pessoais desta docente.

CAPÍTULO IV

O SEGUNDO CASO: PROFESSORA MARIA

4.1 Caracterização do caso

O segundo caso que apresento é o estudo realizado com a professora Maria. Meu objetivo nesta caracterização inicial foi revelar traços do seu perfil profissional, destacando alguns elementos que o compõe. Deste modo, procurei trazer as impressões da professora a respeito da escolha de sua atividade docente, da sua opinião sobre a interação com colegas e alunos, e também das dificuldades que a docente afirmou enfrentar como profissional da música. Os dados foram coletados na cidade de Curitiba.

Esta professora iniciou sua carreira docente aos 17 anos, e, por ocasião da entrevista, aos 36, já possuía 19 anos de trabalho nesta profissão. Na escola em que atuava como professora de piano há 14 anos, era diretora e assumia outras disciplinas, como Teoria Musical, História da Música, Harmonia e Regência Coral. A instituição localizava-se junto à sua residência particular. Nela foram coletados os dados para esta pesquisa.

Maria também atuava profissionalmente em outros ambientes: numa escola de ensino regular, na qual dava aulas de música para o ensino fundamental, orientava atividades extracurriculares e fazia a assessoria para o ensino da arte; e na Instituição das Igrejas Irmãos Menonitas, que assumia a regência de dois corais – juvenil e adulto.

A faixa etária com a qual exercia a docência do piano variava entre 5 e 65 anos. Na sua opinião, seus alunos da terceira idade eram pessoas muito interessadas. Já as crianças ela considerava um trabalho de “paciência um pouco maior”. Porém a maioria de seus alunos, estavam na faixa jovem, acima dos doze anos. Neste estudo foram assistidas três aulas: duas com um aluno de 18 anos de idade, que se preparava para prestar vestibular para o curso de bacharelado em música/piano, e uma aula com uma adolescente de 14 anos.

A carga horária semanal de trabalho da professora era grande. Como professora de piano, trabalhava 20 horas por semana. Somando com as outras atividades que exercia, totalizava, aproximadamente, 50 horas de trabalho semanal.

Em sua trajetória profissional, ela exerceu outras atividades. Aos doze anos, acompanhava corais como pianista, e, adolescente, dava aulas de flauta doce. Já o trabalho como professora de piano foi desenvolvido antes, durante e após o curso de Bacharelado em Música, concluído em 1992. O início desta função deu-se, aproximadamente, três anos antes de seu ingresso no curso do bacharelado. A escolha pelo curso (do bacharelado) foi, segundo ela, como um fato natural: “... desde que eu comecei a estudar piano eu nunca pensei em fazer outra coisa” (C.D.2,

p.04)¹. Para ela este fato levou-a a buscar este curso sem vislumbrar outras possibilidades:

...outras profissões não entravam em cogitação. Então eu sempre pensei: “só vou estudar piano”... foi uma opção assim. Não é bem uma opção. Já tava assim, praticamente decidido. Com uns dez, onze anos, eu me lembro que eu sempre já quis estudar piano, e eu deixava de estudar na escola para estudar piano... Então era... era diferente né? Das crianças que não querem estudar. Então, assim, acho que não foi uma opção. Foi assim uma coisa que foi... natural, conduzindo já... pra mim eu nem pensei em fazer algum vestibular em outra... Então fiz na Federal, também passei. Fiz Educação Artística na época, na Federal, mas não era curso que eu queria né? (id.)

Sua escolha pelo curso de bacharelado em música deu-se porque queria ser professora de piano e porque “queria tocar bem”, pois considerava a habilidade pianística “importante”:

Isso, então eu achei que o curso de... é superior seria mais..., porque na verdade eu já tinha meios pra entrar no superior, por que eu iria fazer licenciatura?... Né?... porque também lá depois investiguei... que como a gente sabe que a licenciatura não enfoca tanto pra questão do instrumento, eu não queria que deixasse de focar. (C.D.1, p.05)

Nesta declaração, Maria se mostrou determinada a cursar o bacharelado, por considerá-lo como um curso que lhe oferecia uma formação mais condizente com o seu preparo no instrumento. No entanto, nesta mesma declaração, percebi que existia um teor de preconceito em relação à licenciatura, ao expressar que “já tinha meios pra entrar no superior” e questionando o porquê da licenciatura. Nestes termos ela demonstrou que, em sua concepção, o ingresso no bacharelado era uma

¹ C.D.2.: Caderno de Dados 2

conquista que lhe parecia mais significativa, mais desafiadora, demandando um preparo maior, enquanto o ingresso na licenciatura lhe parecia mais simplificado, e portanto, viabilizado por um processo mais acessível.

Profissionalmente, Maria se mostrou satisfeita, afirmando que se sentia mais realizada, particularmente quando conseguia ver os resultados obtidos com seus alunos. Para ela, ver seus alunos seguindo profissionalmente como músicos, representava um motivo de satisfação:

... a gente investe muito... às vezes quando a gente recebe um aluno a gente investe bastante... e às vezes a gente não recebe um retorno dele, né? O que acontece é que às vezes tinham alunos muito bons que decidiram fazer outra coisa, não querem mais estudar, outros, sei lá, desistiram por motivos diferentes, mas alguns continuam. Então, na verdade assim... é, pelo fato ter bastante tempo já dando aula, tem alguns alunos que realmente já responderam, vamos dizer, já... como é que se diz... eu já consegui atingir alguma coisa. Hoje estão até dando aulas, alguns terminaram o superior... Então você vê que estão continuando, que valeu a pena (id).

Por se considerar uma professora satisfeita profissionalmente, admitiu que não tinha muitos planos para o futuro. Sua atitude transpareceu como pacífica, em relação aos planos para sua carreira:

Há, eu assim... não sou tão assim... eu acho... na verdade essa idéia que eu já planejei a muito tempo atrás de ter uma boa turma, assim, de dar aula, isso é uma coisa que eu já consegui atingir. Então na verdade claro, meu objetivo é conseguir mais pessoas... (C.D.2, p.10)

No entanto, considerou que um trabalho numa instituição de ensino superior seria uma atividade que lhe agradaria, porém ela demonstrou ter consciência das dificuldades de se conseguir uma vaga neste setor:

Eu não sei, talvez fazer um trabalho, quem sabe um dia, numa faculdade, ou alguma coisa assim que eu pudesse... talvez eu não me encaixe, eu não sei... Né? Tem tudo isso pra quem trabalha muito tempo em casa... Ter outros objetivos diferentes da escola, na faculdade... Então, quem sabe talvez um dia eu possa trabalhar numa faculdade, que queira. É que... nesse ponto as oportunidades são menores. São poucos assim, né? E às vezes também não é pela falta de competência que você não entra, às vezes pela falta de espaço, de políticas também, né?... Oportunidade, que não é para todos (id.).

Ao falar da profissão de professora de piano, Maria fez uma análise das dificuldades desta profissão e citou a sua relação com os colegas de trabalho. Embora tivesse muitos contatos com outros professores – do piano e de outros instrumentos – ela sentia que existia uma certa competição e até mesmo um isolamento entre os profissionais:

É, às vezes, como é que eu vou dizer assim... Eu acho que não sei, como em todas as áreas existe uma certa competição, né? Eu acho assim, eu acho que é um pouco, é errado a questão das pessoas não... como é que eu vou dizer... não partilharem as coisas, não é? Então as novidades, ou... os resultados que conseguiram com certos alunos, como é que conseguiram, né? (Ibid., p.7)

Para ela a falta de contato entre os professores de piano seria um fator de desvantagem para essa categoria de profissionais. Em suas impressões sobre este assunto, percebi que a professora gostaria de compartilhar mais as experiências pedagógicas com os colegas, como forma de enriquecimento da própria prática:

Então isso eu acho que, a gente como grupo de professores sai perdendo muito, né? Porque na verdade a gente acaba não tendo contato com pessoas ou não conhecendo o trabalho de algumas pessoas, mas a gente vê a professora... “Mas, puxa, como é que

ele conseguiu isso? Como é que tal? O que ele usa? O que ele faz, né? Então a gente sempre têm a aprender... (id.).

E fazendo uma análise das possibilidades de contato que, em seu dia a dia, pôde vivenciar junto aos colegas, ela enfatizou a importância de “trocar mais” e, ao mesmo tempo, “filtrar” os conhecimentos obtidos de forma a utilizar somente o necessário:

Por isso, se a gente conhecesse mais trabalhos, se a gente tivesse mais contato com professores... é difícil, mas eu procuro assim, aplicar umas coisas é... ouvindo bastante, procurando conhecer..., vendo a coisa que acontece... claro que nem tudo a gente pode usar, a gente tem que saber filtrar no seu dia a dia. Mas eu acho que a gente poderia melhorar isso aí (id.).

Segundo suas impressões, o trabalho do professor de piano possui como característica a individualidade, e, nesse sentido ela defendeu a troca entre os profissionais como forma de sair do isolamento e compartilhar os conhecimentos obtidos. Particularmente considerou que esta é uma forma de ajuda para o docente, que atende alunos com diferentes necessidades:

Se nós trocássemos mais, a gente poderia ver... A questão mesmo por que aquele não tá lendo? Por que ele é tão travado? Por que ele toca tão bem na minha aula e quando chega na prova e faz toda aquela porcaria? Por quê? Alguma coisa está acontecendo, não é normal, não é? A gente sabe disso, o quê que está acontecendo? O que é? O quê que leva o aluno, só porque ele vai tocar na frente, ou porque muda a situação ele já faz, ele já não desenvolve tudo aquilo que ele sabe. Então são coisas que, eu acho que tudo é um reflexo mínimo de não se trabalhar em conjunto (ibid.,p.15)

Outra dificuldade da profissão que Maria apontou é para a questão financeira. Ela admitiu que percebia a existência de uma certa

desvalorização em sua atividade por parte de alunos, que muitas vezes preferiam pagar menos sem se importar com a qualidade do ensino. Admitiu assim, que a competição existente no mercado, causada pela concorrência, era um fator que afetava financeiramente o desenvolvimento de sua atividade profissional:

...o que acontece com um bom professor de piano também, ele sofre com a questão financeira... Se ele cobra um pouco mais “há, mas tá muito caro, porque tal professor cobra quarenta por mês e você cobra quarenta por aula”... Então, aqui no bairro que eu trabalho, tem uma concorrência bem grande. Então tem pessoas que trabalham por vinte e cinco por mês, né? Que eu já perdi aluno, por causa assim: trabalhei dois anos com o aluno, que já tava indo bem, já tava lendo... E aí foi pra lá, passou meio ano e voltou.. e depois viu que, puxa, mas... né? Que trabalho você faz... (ibid., p.20)

E analisando a questão da concorrência, ela desabafou:

Hoje tem gente falando que dá aula de piano e dá aula de teclado, tem gente que diz que ensina a ler notas e é só por imitação, porque então o pai vê o efeito “puxa como ele já tá tocando tal música” mas pede para ele tocar outra “não sei, só sei tocar aquela”... A gente tem problemas sérios né? De... trabalhos de pessoas que trabalham com cores, por flechas, por números, por tudo, menos por notas... Então é complicado... (id.)

Sua preocupação refletiu um dilema pessoal que ela experimentou diante da multiplicidade de ensinamentos vigentes na sociedade atual, como o ensino do teclado, os métodos não tradicionais, e até mesmo, a concorrência desleal por parte de outros músicos.

De um modo geral, tendo em vista esta caracterização da atividade profissional da professora Maria, procurei, em poucas linhas, destacar alguns aspectos que pude perceber em seu perfil docente. Inicialmente,

identifiquei que, aos dezenove anos de profissão, ela encontrava-se numa etapa da carreira que HUBERMAN (1995) chama de *Fase da Diversificação*. De acordo com o autor, nesta etapa, os percursos individuais parecem divergir mais. No entanto o autor identifica duas características observadas em inúmeros docentes que se encontram neste período: a experimentação e a diversificação. Para ele, é nesta fase que os docentes se lançam em uma série de experiências individuais, “diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa” (ibid., p.41). Um exemplo desta constatação do autor pôde ser recolhido no discurso da professora Maria:

Acho que a gente não pode ter medo de enfrentar o novo, assim. Porque a gente tem no piano sempre uma certa tradição: tais e tais peças, né que são, *hits*, né?... Então a gente vê isso e a gente tem que cuidar um pouco: acho que o repertório é muito grande...

Seria uma fase em que o professor procura pôr-se em questão, de forma mais ativa, mais motivada e dinâmica. Também demonstra buscar mais autoridade, respeito e prestígio diante dos colegas de classe.

A professora Maria, neste sentido, demonstrou ser uma profissional ativa, decidida, e com impressões pessoais bem definidas, sobre sua profissão. No que tange suas relações interpessoais, com os colegas de profissão e com os alunos, revelou, por meio de seu discurso, uma

autonomia de pensamento, de impressões e ações, nos quais explicitou e defendeu suas idéias e concepções, sem o receio de fazê-lo.

4.2 Os saberes da professora Maria

Neste estudo, utilizei, como elementos para a interpretação dos saberes da professora Maria, a investigação das fontes sociais de aquisição e a observação das atividades práticas da professora. Constatei que seus saberes foram adquiridos por meio das instituições de ensino, dos diferentes cursos de formação, do contato pessoal com professores particulares, com colegas, do empenho pessoal da professora e também pela própria experiência cotidiana, acumulada no decorrer de sua prática.

4.2.1 Os saberes disciplinares

Ao investigar as fontes sociais de aquisição dos saberes disciplinares da professora Maria, inicialmente me detive no reconhecimento dos elementos histórico-pessoais de sua formação musical, formalizada nas instituições de ensino – conservatorial, graduação e pós-graduação - em diferentes cursos realizados; em aulas particulares; e em processos de auto-instrução. Seus saberes, portanto, foram adquiridos em sua trajetória acadêmica e no decorrer de sua carreira docente. Assim, como no caso

anterior, procurei vincular os saberes disciplinares da professora Maria a duas subcategorias: os saberes disciplinares oriundos de sua formação inicial e os saberes disciplinares emergentes.

4.2.1.1 Saberes disciplinares oriundos da formação inicial

Maria começou a estudar flauta doce aos seis anos de idade, e aos sete ingressou no curso de piano. Estudou flauta doce até os doze anos, e, em seguida, passou a investir também no estudo da flauta transversa. Os estudos de piano seguiram paralelos aos de flauta. Aos doze anos também estudava no conservatório Teoria, Harmonia, História da Música e Folclore.

Já as disciplinas que fizeram parte de sua formação no curso de Bacharelado em Música, concluído na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) foram a Percepção, História da Música, Folclore, Contraponto, Música de Câmara, o Piano, Harmonia, Análise Estética, Música Brasileira. Segundo ela, todas estas disciplinas eram consideradas como parte do reservatório de conhecimentos que utilizava em sua prática.

4.2.1.2 Saberes disciplinares emergentes

Após a conclusão do curso de Bacharelado em Música, a professora Maria continuou a buscar conhecimentos que, segundo ela, lhe

possibilitavam o aprofundamento em diferentes disciplinas. Neste sentido, fez um curso de extensão em Regência Coral e cursou algumas matérias no mestrado em musicologia da USP, que se constituíram em cursos de extensão: a Filosofia da Música, Organologia e a Morfologia. Como curso de pós-graduação especializou-se em História da Música na EMBAP.

Além desses conhecimentos buscados por meio da sua participação em cursos vinculados a instituições, a professora também esclareceu que procurou outros conhecimentos, os quais tiveram, no processo de aquisição, outras fontes que não foram só institucionais.

Um exemplo concreto, deste processo pôde ser observado a partir do depoimento da professora. Ao relatar a sua necessidade de conhecer elementos da música popular, para trabalhar em sua prática com alunos, ela destacou o seu empenho em aprender “sozinha” a leitura de cifras, a fazer harmonizações populares, enfim, a conhecer um universo musical que, em sua formação superior e conservatorial, não teve nenhum contato. Para ela esses conhecimentos eram “necessários”, pois freqüentemente precisava orientar alunos que tocavam em “bandas”, ou outros que queriam ter contato com o popular, e ela tinha que ensiná-los. Em sua opinião, tais conhecimentos, também seriam uma necessidade atual do professor de instrumento:

...hoje se vê muito a questão da imitação, de fazer por ouvido, do estudo de cifra, também até como trabalhar essa questão do popular junto como o clássico, não é?... Então a gente não pode,

também, acho que descartar isso... tá no dia a dia da gente, ajudar o aluno que... né?... (C.D., p. 17)

Para Maria, o domínio da linguagem da música popular seria uma conquista significativa porque “o aluno acaba tendo outras possibilidades”, e o professor também estaria ampliando seu universo musical. Sua opinião, portanto, tem respaldo no pensamento de USZLER (et. al., 1991), que advoga para a atividade profissional do professor de piano/teclado do séc. XXI, calcada no conhecimento e na capacidade de adaptação que este docente desenvolve em relação às demandas sociais e tecnológicas deste século.

Em seu processo de auto-aprendizagem, a professora destacou a importância das suas experiências pessoais na busca por estes saberes, como as suas atividades de pianista na sua igreja, de acompanhadora, e de musicista em eventos, nos quais necessitava do domínio do repertório popular e dos mecanismos para sua execução. Além deste processo natural de aprendizagem, a professora admitiu que buscou também leituras em livros sobre música popular e teve a oportunidade de fazer um curso com um renomado músico/arranjador.

4.2.1.3 Observação dos saberes disciplinares na prática da professora Maria

Observando na prática a utilização dos saberes disciplinares, inúmeros foram os momentos em que estes se manifestaram durante as aulas de piano. No decorrer das aulas observadas, durante a execução do repertório estudado pelos alunos, a professora orientou o seu trabalho fazendo inúmeras correções sobre técnica pianística - uso do pedal, articulações, postura da mão, controle muscular, execução de ornamentos, memorização – e trazendo à tona diferentes saberes, específicos para a orientação das obras estudadas, incluindo estilo, dinâmica, fraseado, interpretação, polifonia, rítmica, leitura de notas, andamento. Tais saberes, no entanto, apresentaram-se articulados no contexto de situações específicas, de acordo com a etapa da aula e os seus requisitos.

Segue, abaixo, alguns dos momentos observados, em que foram utilizados, de forma integrada, os diferentes saberes que constituem o grupo de *saberes disciplinares* mobilizados pela professora Maria:

Após a execução da exposição do primeiro movimento, a professora faz correções sobre a execução das terças e sobre o andamento. Depois ela canta alguns trechos e explica como deve ser:

- Aqui, controla a saída do ataque... Aqui o eco...

Pede para o aluno recomeçar. Ele toca...

- Isso...

Ele continua e ela faz correções simultaneamente com a sua execução:

- Terminação dos ornamentos...

O aluno conclui o trecho e fala:

- Não entendi o pedal aqui (mostra na partitura).
- A professora explica, executando o trecho e utilizando o pedal:
- Aqui não pisa muito... quase não tira o pé...
- O aluno argumenta:
- O pé fica cansado...
- A professora demonstra a posição correta e explica:
- Assim podemos pensar num apoio... (C.D., p.58).

Neste exemplo, foi possível verificar que ela procurava orientar o aluno para que este adquirisse um maior controle de sua execução. USZLER (et. al., 1991), defende o uso das habilidades motoras - como a precisão técnica - e as habilidades intelectuais - como o controle da produção sonora - como elementos que devem ser trabalhados com os alunos de forma envolvente, para que estes compreendam o processo de aquisição, e possam ter uma atitude reflexiva em relação ao seu estudo.

Em outros momentos práticos observados, também foi possível verificar que ela orientava seus alunos por meio da mobilização de um conhecimento específico, para a resolução de uma questão mais latente, como no momento em que ela procurou ajudar o aluno de 19 anos a superar um problema técnico, de execução de ornamentos:

Após a conclusão do trecho, a professora recomeça a fazer as correções. O aluno observa atentamente a professora que executa alguns trechos na região aguda do piano e pede para que ele repita. Ela se detém aos problemas de execução de trinados. Ao observar a execução do aluno numa passagem de trinados duplos (esquerda e direita) ela questiona:

- Ó, aqui você está fazendo com o polegar... Não é melhor com 2 e 3?

O aluno tenta... Ela faz correções no dedilhado para ajudar a execução e corrige a terminação do trinado. O aluno tenta algumas vezes... Ela toma nota na partitura das correções. O

aluno continua repetindo muitas vezes o trinado. Por fim a professora questiona:

- Aqui é simples, e eu queria ele mais limpo... vamos tentar... De onde você quer pegar?

Ele escolhe a repetição de um determinado trecho, até chegar no trinado. Repete muitas vezes até que a professora questiona:

- Por que, quando você vai fazer um trinado, você tem que fazer tão forte?... Se você faz ele mais suave, com mais dedos, ele até vai sair mais rápido!...

O aluno continua tentando:

- Isso! Agora vamos fazer no tempo.

Ele repete novamente procurando colocar no andamento, mas a terminação do trinado sai do tempo. A professora corrige:

- Você tem que iniciar o trinado pelo ré e não pelo mi...

O aluno segue a orientação da professora e acerta o trinado. Com satisfação ele agradece:

- Obrigado!

E ela comenta...

- Achamos o problema!... (ibid., p.86-87)

No geral, foi observado que a professora mobilizava seus saberes disciplinares de forma intensa e articulada. De acordo com o repertório trabalhado, muitas vezes tornava-se necessário, trazer à tona inúmeros conhecimentos para efetivar suas orientações:

Na seqüência, a professora solicita para o aluno:

- Vamos ver o segundo movimento?

O aluno inicia a execução do segundo movimento da sonata [de Haydn], porém neste, ele segue a partitura, pois ainda não o tem de memória.

Em determinado momento, a professora interrompe-o e senta-se ao lado dele, toca alguns trechos e vai fazendo correções sobre o fraseado e sobre a condução das vozes. Em alguns momentos ela não explica verbalmente, mas executa:

- Aqui os ornamentos estão sempre fortes!... Cuidado com a esquerda...

Eu queria mais leve... A suspensão aqui... Aqui vêm as vozes... (toca e canta junto).

Depois ela solicita que ele reinicie o segundo movimento e faz mais uma observação:

- Você está esquecendo o pedal sabe?... Senão fica aquela coisa seca...

O aluno recomeça o segundo movimento e a professora passa a interrompê-lo mais para corrigir cada trecho:

- Fá, eu quero escutar o fá... (o aluno segue)... Não pense nesse trinado.

Você pensou demais nele. Ele faz parte da... (canta a frase)...

O aluno reinicia. A professora comenta:

- Isso!... Isso, bem melhor... Agora fecha!...

O aluno não consegue executar a conclusão da cadência com boa sonoridade e a professora tenta ajudá-lo corrigindo o dedilhado. Ele segue um novo período e ela acompanha-o com gestos de regência, cantando e, algumas vezes, executando junto com o aluno. Em determinados momentos ela faz intervenções:

- Pedal... Um pouquinho mais de sonoridade!... Usa a pausa... Fecha a esquerda... Agora...Isso, vai conduzindo!...

O aluno interage com a professora... Ela, ao final faz algumas anotações de pedal e também motiva o aluno, dizendo que já melhorou bastante. Pede para que ele entre “no espírito da coisa”... (ibid.,p.76-77).

Neste exemplo pude perceber que, em pequeno espaço de tempo, a professora mobilizou inúmeros conhecimentos que fazem parte do grupo de saberes disciplinares, por meio da abordagem dos elementos de fraseado, polifonia, ornamentação, uso do pedal, articulação e uso do dedilhado (leitura musical). Neste exemplo, os conhecimentos mobilizados pela professora encontram-se reunidos no conjunto dos saberes de técnica pianística, que, dentre os saberes disciplinares, representam um dos principais grupos que o professor necessita dominar para o ensino do instrumento.

De fato, GERIG (1985) menciona os conhecimentos de técnica pianística como sendo uma das questões principais do ensino do piano. Neste sentido, o autor declara: “O desenvolvimento completo das ferramentas físicas básicas foi a preocupação mais vital para pianistas e

pedagogos, ao longo dos séculos” (ibid., p.1).² USZLER (et. al.), por sua vez, destina para a aula de piano desafio de desenvolver o conhecimento e a aplicação dos elementos da linguagem musical, conjuntamente com a habilidade da execução.

Por fim, analisando os saberes disciplinares destacados na observação da atuação prática da professora Maria, pude constatar que eles permearam todo o processo pedagógico, emergindo com fluência, o que o caracterizou como um grupo de saberes amplamente dominado e utilizado pela docente.

4.2.2 Os saberes curriculares

A origem dos saberes curriculares da professora Maria foi remetida, particularmente, à forma como ela foi orientada em sua formação anterior à graduação, durante e a graduação e na pós-graduação. Esse conjunto de saberes não foi adquirido somente na sua instituição de atuação profissional, mas foi trazido como uma bagagem de sua aprendizagem pianística e escolar. A professora demonstrou, em seus desempenhos profissionais, que seguia uma seqüência de programa, traçava objetivos e planejava suas aulas, conhecia métodos e aplicava-os.

² “The thorough development of the basic physical tools has been of the most vital concern to keyboard performers and pedagogues across the century” (GERIG, 1985, p.1).

Um dos fatores de observação do uso dos saberes curriculares foi a escolha do repertório feita pela professora. O repertório utilizado, na condução das aulas observadas com o aluno de 19 anos, foi uma sonata de Haydn, três sinfonias de Bach, e duas cirandas de Villa-Lobos – “Passa, passa, gavião” e “O cravo brigou com a rosa”. Estas peças estavam em conformidade com as condições do aluno e, ao mesmo tempo, contemplavam o programa que ele deveria apresentar na prova prática para seu ingresso no curso de bacharelado em música/piano. Também o repertório observado na aula com a adolescente possuía uma homogeneidade em termos de exigências técnicas: um minuetto de Rameau, um minuetto de Mozart e uma cirandinha de Villa-Lobos - “Zangou-se o cravo com a rosa”.

Por meio de suas explicações pude perceber que a construção do repertório era baseada num programa de orientação que costumava nortear seu trabalho:

Eu faço mais ou menos assim, uma iniciação e depois eu vou trabalhando... Olha vou trabalhar o barroco, eu tenho que pensar isso, no clássico eu tenho que pensar isso, com o tempo eu começo com o romântico, que é mais difícil, depois que ele já trabalhou algumas coisas tradicionais ele tem que fazer algumas coisa mais moderna e tal... Eu acho que tem que ter uma seqüência e essa seqüência alguns professores não sabem montar, né? (C.D.2, p.96).

Outro momento em que a professora Maria revelou seus saberes curriculares foi observado quando explicava seu planejamento de aula. Ela

demonstrou ter uma rotina própria de seqüenciar programas e de organizar do seu trabalho com os alunos:

Sim. É eu tenho como se fosse um caderno meu, que é um diário né? Onde eu anoto tudo... E aí, depois assim, geralmente eu faço assim: eu tenho um espaço em que eu faço sonatas. O quê que eu poderia usar? Depois eu ponho é, por exemplo, eu vou começar com os românticos: Alguns juntos do Schumann, do Mendelssohn, do Tchaikowsky, dos russos né? Tem tantos [autores] também que eles podem fazer peças. Depois música barroca né? Então o que eles podem fazer? Então tem Bach, Telleman, e tal... Então eu vou fazendo uma seqüência pra cada um... Gradual. Entende? Então pra eles trabalharem os estilos musicais diferentes, e a música brasileira (ibid., p.97).

Para WALTERS (1992)³ a seqüência do programa é um dos fatores necessários para a eficiência na aprendizagem musical. De acordo com o autor, o professor usa como base para seqüenciar, a intuição e a experiência, decidindo o que é fundamental e tendo como embasamento de suas decisões o currículo assumido.

Além do cuidado para com a seqüência do programa, pude perceber por meio do discurso da professora, que ela procura diversificar o repertório de seus alunos como uma medida de motivação para os alunos e para a sua própria prática:

Eu já tento variar assim. Porque se eu dar pra todo mundo que tá começando a fazer invenções, “ah, todo mundo faz a número um”, eu vou ficar louca! Eu acho que esse tipo de coisa a gente tem que fazer, porque aí a gente também cresce. Porque, eu não sei, talvez eu esteja errada, mas eu não tenho medo não: olho pra peça “ah, nunca toquei...” não quero nem saber, “vou dar pro meu aluno...” Eu não tenho medo, sabe? Mesmo que eu faça uma, por exemplo

³ De acordo com o autor: “Music teachers need to decide what is fundamental and what constitutes a method, they need to base curricula on that knowledge, and then they need to take charge of the learning process” (WALTERS, 1992, p. 535).

eu vejo “opa!, como é que eu faço esta encrenca? O que acontece?” Eu vou lá e estudo. (C.D.2, p. 66)

Por fim, interpretando o discurso e a prática da professora Maria, pude perceber que saberes os curriculares encontravam-se presentes e eram parte de sua rotina docente. Estes saberes foram adquiridos nas instituições de formação musical que ela freqüentou. Constatei, portanto, que esses saberes permeavam sua prática amplamente, pois ela mobilizava-os com propriedade, ao escolher o repertório de estudo; ao seqüenciar suas atividades; ao estabelecer objetivos e metas de ensino; ao trabalhar com diferentes métodos; entre outros elementos.

4.2.3 Os saberes da função educativa

Para abordar os saberes da função educativa de professora Maria, detiveram-me no conjunto de saberes que se configuram no exercício de sua prática docente, voltada para a sua forma de ensinar, para sua ação educativa. Tais saberes, neste caso, tiveram fontes sociais diversas, como os cursos de extensão universitária freqüentados, os cursos de curta duração na área da Educação Musical, e a própria experiência docente cotidiana.

Embora a professora Maria, não tivesse cursado na sua graduação disciplinas que a orientassem para ser professora, ela buscou em outros

cursos, a oportunidade de obter esses conhecimentos para sua formação profissional:

Então na verdade, a questão da parte de educação musical, eu procurei por fora né? Porque o curso superior não oferece essa, vamos dizer, essa bagagem... De... trabalhar didática, metodologia... a gente tem que procurar por fora... (C.D.2, p.11).

Ela fez um curso de extensão em Educação Musical e também teve a oportunidade de viajar para Maringá para estudar, durante dois anos, a metodologia o curso de iniciação ao piano da professora Maria de Lurdes Junqueira Gonçalves. Segundo ela esta experiência externa lhe proporcionou uma aprendizagem que ao seu ver foi “até mais que a própria faculdade poderia oferecer” (id.).

Analisando as fontes sociais de aquisição dos saberes da função educativa da professora Maria, verifiquei que estes tiveram origem nos cursos buscados fora da faculdade, nos processos interativos da sua própria prática docente, ou seja, uma origem de *saberes da função educativa*, viabilizada por meio dos *saberes experienciais*. Neste sentido, os saberes da função educativa da professora, como a didática, o uso de recursos, de estratégias de ensino, da interdisciplinaridade, entre outros, foram processos que também tiveram origem por meio da aquisição da experiência e foram incorporados pela professora, como uma forma personalizada de conduzir a aprendizagem.

Comentando a formação recebida no curso do bacharelado em Música, a professora considerou que o curso foi falho no que diz respeito à preparação para a docência:

O que acontece com muita gente... que acaba se deixando só... como é que a gente fala... deixando essa base pedagógica com a faculdade, sem procurar fora, acaba não sabendo ensinar. Então a gente vê grandes pessoas tocando, mas não têm alunos, ou poucos, ou perdem muito fácil, por quê? Porque não sabem ensinar, por que não sabem como... (ibid.,p.14).

Nesse sentido, a professora defendeu a inclusão de disciplinas da Educação, como forma de proporcionar ao acadêmico, a possibilidade de uma formação profissional mais abrangente:

Eu acho que, por exemplo, no caso do instrumento como o piano, é difícil que a pessoa se torne só profissional de performance. É muito difícil. A gente sabe disso, né? Numa orquestra sinfônica, quantos pianistas você precisa? Um e talvez um substituto, no máximo. Então... numa cidade quantas orquestras têm?... Quem consegue viver tocando, só de concertos? Quem paga, né? Então eu acho assim... Você precisa ser muito, muito bom, por quê? Porque tem muita gente. O campo é muito grande. Então, vamos dizer até pra você gravar CD você também... não ganha muito com isso, você ganha *royalties*, ou ganha... vamos dizer, um X pra gravar e depois não ganha mais nada... É, a gente sabe que a gravadora fica com o restante da coisa. Então eu acho assim, a questão docente ainda é mais forte, mesmo com performance no piano (id.).

A professora trouxe à tona, por meio de sua reflexão, um tema que tem feito parte dos debates atuais da área da Educação Musical, sobre os cursos de graduação em música no Brasil e suas relações com as demandas do mercado de trabalho. GROSSI e COSTA (2004), em pesquisa recente, apresentaram um estudo sobre as perspectivas de estudantes de

música sobre suas formações e suas atuações profissionais. Nos resultados, os autores destacaram a urgência da reformulação curricular nas instituições, relevando a necessidade da preparação dos universitários para o mercado laboral, que segundo estes autores, é vasto e com boas perspectivas para tal graduado.

Para a professora Maria, uma das disciplinas que deveria fazer parte da formação acadêmica do professor de piano é a psicologia, pois, em sua opinião a docência do instrumento é uma atividade que lida com o indivíduo de forma personalizada, particular.

No decorrer da entrevista e nas observações do caso, pude constatar a presença dos saberes da função educativa em muitos momentos. O uso da didática, por exemplo, na sua atuação prática:

O aluno repete os trechos indicados pela professora [desenvolvimento do primeiro movimento de uma sonata de Haydn] e ela acompanha-o cantarolando e corrigindo. Depois de concluídas as partes indicadas ela continua mostrando os trechos que devem ser corrigidos:

- E as terças? Mais controle!... E aqui?... Você está apressando cada vez mais...

Ela executa as passagens corrigidas, na região aguda do piano. Faz outras correções de frases de diferentes partes, sempre tocando para o aluno. Quando termina, ela pede para que o aluno execute. Ele repete os trechos que ela havia demonstrado e ela acompanha-o cantarolando. Em determinado momento ela intervém:

- Crie expectativas...

Ele segue e ela continua cantarolando e intervindo em outros momentos:

- Isso!... 2,3,4,e isso!... Não perde o momento...

O aluno pára.

A professora sugere, antes que o aluno conclua o desenvolvimento:

- Vamos pegar de novo [o desenvolvimento], e controle o toque forte.

O aluno recomeça do desenvolvimento e a professora acompanha-o regendo e lendo a partitura. Sua atitude é de ajudá-lo em determinados momentos nos quais considera necessário:

- Isso!... Olha que forte!... 1,2,3 pausa... Isso!...

Enquanto ele executa, a professora canta, rege, interage com a execução, de forma que consegue motivar o aluno, criando um “clima” no qual o aluno demonstra esforçar-se para fazer tudo o que lhe é solicitado. O aluno responde muito bem aos comandos da professora. Mostra-se empenhado (C.D.2, p.58-59).

O uso da didática, nas aulas da professora, foi observado em todas as aulas, particularmente quando a fragilidade do aluno tornava-se um desafio. Um exemplo foi verificado na aula da aluna de 14 anos. A peça trabalhada (um minueto de Rameau), era repertório novo para a aluna. Sua dificuldade na execução foi pacientemente acompanhada pela professora que buscou, acima de tudo, motivar a aluna para investir no estudo daquela peça:

A professora pede para que a aluna execute o minueto de Rameau. Ela executa lentamente a primeira e a segunda partes. Percebe-se que a aluna está num processo de leitura e por isso não tem uma execução fluente. Em alguns momentos ela erra, pára, retoma. A professora apenas acompanha a execução da aluna com muita atenção, balançando levemente a cabeça com um movimento de quem está concordando com a ação da aluna. Quando a aluna conclui, a professora elogia o seu esforço por ter tocado toda a peça. Em seguida a professora faz comentários sobre a peça e estabelece um breve paralelo do compositor (Rameau) com Bach. Ela explica que os dois pertencem ao mesmo período, porém Rameau é francês. Ela fala também da forma Minueto... (C. D.2, p. 105-106).

Para O’NEILL e McPHERSON (2002), a motivação é um elemento necessário no processo de aprendizagem instrumental. De acordo com os autores, esta motivação pode ser estabelecida por meio de diferentes estratégias do professor, que possibilitem “estabelecer e sustentar um

ambiente de aprendizagem estimulante e desafiador” (ibid, p. 43) ⁴. Para UZLER (et. al., 1991), a motivação é o elemento que conduz o aluno ao interesse, envolvendo-o no processo de ensino e favorecendo, portanto, o desenvolvimento de atitudes favoráveis a este processo.

Neste sentido, destaquei outro momento representativo, observado na condução dessa mesma aula. Para que a aluna compreendesse a divisão das frases do minueto de Rameau, a professora utilizou inúmeros recursos - executou para a aluna, cantarolou, e fez uma pequena análise da quantidade de compassos de cada frase:

Em seguida ela passa a corrigir as frases que devem ser tocadas com a mão direita:

- Tem lugares que você percebeu que tem que fechar a frase? Para ilustrar suas sugestões ela toca as frases e canta junto para deixar bem claras as divisões entre as frases.

Após as correções das mãos em separado, a professora executa o início da peça com as duas mãos e vai cantarolando e conversando com a aluna:

- Aqui você percebeu que eu comecei outra frase aqui?

- Hum, hum...

- Sentiu que termina? Percebeu que são quatro compassos exatamente? Ó, bem quadradinho (e mostra na partitura): quatro compassos fecha, quatro compassos fecha outro, a cada quatro compassos você tem uma frase...

A aluna acompanha atentamente toda a explicação, em pé, ao lado da professora. A professora continua executando e reforçando os comentários já feitos até concluir a execução da primeira parte (C.D.2, p.69)

Ao comentar das diferentes formas de tratar com os diversos alunos, a professora demonstrou, por meio de seu discurso utilizar-se de

⁴ De acordo com os autores “...understanding how students think about themselves, the task, and their performance is important if teachers are to establish and sustain a stimulating, and challenging learning environment.”(O’NEILL e McPHERSON, 2002, p. 43).

procedimentos didáticos para conduzir sua prática, ou seja, a partir das diferenças de cada aluno, buscar possibilidades para favorecer os processos de aprendizagem:

Eu tenho crianças... eu tenho uns dois que estão com problemas super sérios de, de atenção. A aula assim, é quinze minutos de concentração, depois a coisa já complica demais, não consegue e tal. Tem que fazer outras atividades, então você diminui o tempo da aula, você começa agir de outras formas... Às vezes vai ver um aluno lá “puxa da mesma idade, mas como ele tá indo melhor, como já lê, como já... “. Claro, ele tem uma atenção maior, ele tem uma concentração melhor, então tudo isso também vai influir resultados (C.D.2, p.22-23).

Tem alunos que tem problema de tocar de cor, que... já vem pra mim assim “não me peçam pra tocar de cor nada que eu não toco”. Então você tem que fazer um trabalho de estímulo como é que você vai decorar? Que tipo de memória você vai usar? E aí decorar junto no começo. Depois começar pedir pra ele fazer esse trabalho sozinho, dar um tempo pra ele... (ibid, p. 23).

Outro momento em que verifiquei a presença dos saberes da função educativa foi em relação ao uso de metodologias de ensino. A professora Maria demonstrou que possuía preferências no uso de metodologias, as quais conhecia e aplicava em seu trabalho docente:

...por exemplo, no piano existem N maneiras de você começar. Nem pra todos servem a mesma... Mais ou menos tenho alguns métodos básicos que eu começo, né? Por exemplo, se a criança não teve nada, eu gosto de começar pelo Maria de Lurdes, o primeiro volume... Eu acho que deveria ter conhecimento de se passar... Olha o que se faz, se usa isso, se usa Maria de Lurdes, se usa métodos americanos, se usa esses métodos alemães... O que começar?... Com músicas é... Brasileiras? Que tipo de métodos brasileiros que têm?... oO quê funciona?... (ibid., p.54)

...eu trabalho bastante mais a leitura por intervalos, intervalar... Então aos poucos eu vou inserindo alguma coisa. Quando eu vejo alunos que têm muita, muita dificuldade, e eu vejo que são alunos... Até adultos, né? Então daí tem os métodos mais adultos que eu uso. Os alemães... ou esses americanos mesmo, o Bastien, pra começar com adultos que é mais fácil. Eu sei que

muita coisa que limita ao dó central eu não gosto muito. Então tem algumas coisas que eu reescrevo, né? Com notas suplementares pra eles lerem todas as linhas. (id.)

Em relação ao uso de metodologias, a professora demonstrou que possuía um cuidado especial com a graduação das dificuldades pianísticas para seus alunos.

Além da metodologia e da didática, também constatei que a professora Maria se utilizava de estratégias de ensino. Estas estratégias apresentavam um caráter de motivação para a obtenção de resultados. Assim, ela fazia uso de elogios, de palavras de incentivo, promovia audições e trabalhava com a música de câmara. De acordo com TAIT (1992), as estratégias fazem parte do “como” do ensino musical. Para o autor, existem diferentes formas de estratégias, que podem ser verbais ou não verbais⁵. No caso da professora Maria, pude constatar no decorrer das aulas observadas e nas declarações da professora, o uso de estratégias verbais:

Também não falar só das dificuldades, mas “como você melhorou, como você tá! Puxa vida! Como aquilo, você lembra como não saia bem?... Como você já está conseguindo! Puxa você”... né? (ibid., p.25)

Como estratégias não verbais, pude reconhecer sua utilização pela professora no momento em que ela explicou o uso de audições e da música de câmara para incentivar seus alunos:

⁵ Verbal strategies; nonverbal strategies.

Então eles tocam às vezes para outros alunos, ou se chamam... pessoas que eles querem que... vejam o trabalho. Não só a questão de fazer recital, mas assim... “ó tá bem, tá tocando bem tal sonata, mais dois Bach, então vamos chamar alguém pra ver tocar...” Então isso é bom porque ele vê o resultado e também se sente estimulado, né?... E “puxa, vou fazer mais”, ou, “gostei disso, puxa vou fazer mais uma dessa”. Ótimo. (id.)

Às vezes eu convido pessoas para tocar outros instrumentos... violino, flauta, oboé... Às vezes tem alguns alunos de teoria meus que não estão na questão da performance, mas são alunos de flauta transversa, de *cello*, assim, aí eu convido eles pra tocarem. Isso eu acho importante... Outro trabalho é o trabalho em conjunto, como tem dois pianos, faço trabalho a dois pianos, quatro mãos, seis mãos, e isso daí envolve. Eu falo “olha, vamos fazer a fulana com a fulana, você faz o primo, você a segunda...” e eles “há, então tem que se reunir pra estudar”. Então eles marcam uma hora pra vir estudar aqui. Aí eles estudam e depois a gente faz um dia só apresentações... E eles gostam. Gostam porque isso estimula, porque pianista fica muito sozinho, eu acho. A gente é muito isolado, né?. (ibid., p.26)

De acordo com a professora, esta forma de instigar seus alunos ao estudo, ou seja, a idéia de usar as atividades de audição e música de câmara como estratégia para incentivá-los, surgiu por meio das experiências vivenciadas em sua formação e também ao longo de sua trajetória docente. Ao constatar que tais atividades induziam o aluno ao estudo e ao compromisso com a performance, considerou a utilização das audições e das atividades coletivas como estratégias necessárias na sua prática de ensino.

Outra estratégia utilizada pela professora foi explicitada por ela ao expor que procurava possibilitar aos seus alunos a solicitação de peças do repertório, de acordo com seus gostos musicais:

Uma coisa que eu gosto também que o aluno assim... quando você vê que algum dele escolhe alguma coisa para tocar. Eu acho bacana isso. Porque aí ele se empolga “ai eu queria tanto tocar isso aqui, e tal...”. “Puxa, ainda não está contente, mas por que você ainda não está contente?”...”por isso, por isso, por isso...” Aí você tem que estimular pra começar. Então é bom que ele mesmo se sinta estimulado. Há, ele viu, ele ouviu, ele quer tocar aquilo. Ele vê quanto de técnica ele precisa desenvolver pra tocar aquilo. Então isso eu acho que é legal (ibid., p.25).

Por fim, um último saber da função educativa que pude constatar na entrevista com a professora Maria foi o uso da interdisciplinaridade. Em seu discurso ela demonstrou uma preocupação para com a aprendizagem interdisciplinar, voltada para uma visão mais global do ensino da música, articulada de diferentes formas, na condução do seu trabalho:

...também de não só ficar focado na questão do instrumento, da técnica e tal, mas é a questão da cultura musical, que eu acho que é importante também. Saber assistir as coisas. Eu estimulo eles a ir em concertos, sempre aviso. Vamos juntos. Alguns já sabem dirigir, já vão de carro, às vezes passam aqui e me pegam também, e daí vão. Então isso eu acho legal. Acaba criando um clima, uma atmosfera... “Há, por que é que a gente tá junto aqui? Por causa da música”... E se a gente faz música... (ibid., p.26)

4.2.4 Os saberes da experiência

Os saberes experienciais, de acordo com GAUTHIER (et alii,1998) e TARDIF (2002, p.49), constituem-se num “conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. Estes saberes oferecem uma dimensão de “personalidade profissional” ao

professor, que, segundo o Tardif, se manifesta por meio do “saber-ser” e do “saber-fazer” validados pelo trabalho cotidiano.

Os saberes experiências são, portanto, saberes pessoais que estabelecem, em relação aos outros saberes, uma “certa objetividade”, que Tardif aponta como favorecedora da avaliação dos outros saberes. Esta avaliação, por sua vez, conduz o docente a incorporar na sua prática, os demais saberes retraduzidos em “categorias de seu próprio discurso” (ibid. , p.53).

No presente caso, os saberes experienciais da professora permearam todo o processo de entrevista e de observação de sua prática. Inúmeras foram as certezas subjetivas que a docente deixou transparecer nos seus depoimentos e na condução de suas aulas.

Um exemplo do percurso de aquisição dos saberes experienciais na carreira da professora pôde ser percebido no momento em que esta relatou seu contato com a realidade, no início de sua carreira:

Então a realidade que você tem é bem outra do que você vê num curso superior. Então a gente sai um pouquinho, vamos dizer assim, até certo ponto frustrado, mas ao mesmo tempo a gente tem que encarar a realidade. “Bem isso seria legal se fosse assim, mas não é, então como é que nós vamos trabalhar? Então isso que eu falo, eu tento adequar o mais possível da minha realidade, que eu tenho, mas não deixando de fazer bem feito (C. D.2, p.18).

Esta experiência vivenciada, no impacto com a realidade, se traduziu em posturas que a professora assumiu na intenção de não repetir, em sua prática, atitudes que ela condenou na sua formação acadêmica:

Então outra coisa que eu faço, por exemplo, uma coisa que a gente vê muito em curso superior é... aquele que têm mais talento, aquele tem menos talento, aquele é mais musical aquele é menos musical, então você vê até certo empenho dos professores naqueles que têm mais... Então aqui eu não faço diferença nenhuma... Adquiri, por causa disso, com as diferentes pessoas que você encontra pra você trabalhar... é, adquiri uma certa experiência (id.)

Suas experiências, construídas ao longo dos dezenove anos de carreira, levaram-na a adquirir um entendimento próprio sobre a realidade docente, principalmente no reconhecimento da sua população de alunos:

... eu acho que se a gente dependesse só de pessoas com uma certa virtuosidade... pra que a música subsista eu acho que não vai... Nem como professores, nem como... músicos. É difícil né,... Eu acho que a música... é um campo bem maior do que esse.... Você tem uma realidade brasileira muito diferente, né? Dentro de cem pessoas, uma vai ser um destaque... O quê que você tem? É aluno mediano, alunos que precisam estudar muito pra conseguir as coisas... (ibid., p.17)

Mas ao mesmo tempo você tem que sair disso e pensar qual é a realidade que eu tenho, qual é o meu espaço de trabalho, qual é, é esse? Então nesse eu vou tentar resolver dessa maneira. E a gente acaba conseguindo alguns resultados muito bons, que às vezes até te surpreende... A gente, às vezes, fica com alunos “puxa vida, acho que esse já devia ter desistido, mas tá aí”... (ibid., p.17-18).

Ao relatar algumas peculiaridades do trabalho desenvolvido com os alunos, Maria expôs pensamentos que indicam a presença de seus saberes experienciais:

...eu acho que nenhuma forma...é fechada e cada vez que você recebe o aluno, o aluno é diferente. Não adianta você encaixar na sua cabeça que o trabalho é assim e que todo mundo vai se encaixar conforme o trabalho. É muito difícil. Você também tem que se adaptar algumas... sei lá, algumas facetas que o aluno tem e que às vezes o outro aluno não tem. Como é que você vai fazer para que ele toque? Então pra chegar nisso é um trabalho bastante individual (ibid., p.19).

Para ela, além da necessidade de se respeitar as diferenças individuais de cada aluno, para que surjam os resultados seria preciso trabalhar em conjunto. Na sua opinião o ensino musical não deveria ser visto como um trabalho “que se faz sozinho”, mas sim o resultado de uma cumplicidade entre professor e aluno.

Ao falar dos alunos novos, iniciantes em sua classe, ela explicou seus procedimentos, que, de certo modo, também eram frutos da experiência adquirida:

Geralmente ele vem, e eu faço um histórico do aluno, converso. Se ele vem pequeno eu falo com a mãe, peço pra trazer o que ele fez... Se ele já fez três anos de piano “traz tudo o que ele fez durante esses três anos”. Então eu olho e vejo que forma que ele aprendeu. A gente já vê se foi... realmente leitura, se ele têm noção das coisas né? Peço pra ele tocar o que ele faz, às vezes ele... quando vai tocar ele não sabe nem o que está acontecendo. Então a gente começa a verificar “você lia?... Como é que eram as tuas aulas? Então eu faço primeiro uma investigação... (ibid.,p.20).

Além dos cuidados que demonstrou ter com o conhecimento do histórico-musical do aluno, Maria se mostrou cuidadosa para com a frequência das aulas, explicando que o ensino do piano é um processo que necessita de uma “sistemática de trabalho”. Para isso, procurou desenvolver no seu relacionamento com os alunos, uma atitude de cobrança, e, com os menores, buscou no contato com os pais um envolvimento maior destes no acompanhamento de seu trabalho.

Ao tratar da avaliação, a professora revelou seus critérios que resultaram, também, da experiência acumulada no cotidiano de sua atividade docente. Explicou que costumava avaliar seus alunos por meio de três condições:

...todas são avaliações que você faz, eu acho que, em cima das dificuldades que ele têm, e também as possibilidades que você vê nele, e dos resultados que foram do tempo de trabalho. Acho que são essas três maneiras pra gente poder fazer... é, de acompanhar bem, e que... a pessoa também se sinta... que está sendo acompanhado, que não é um trabalho solto assim, que a gente... faz o que quiser... (ibid.,p.21)

Sobre estes aspectos, evidenciados pela professora, encontro respaldo nas palavras de HENTSCHKE e SOUZA (2003), que contribuíram para esse enfoque, relevando a necessidade da avaliação formativa no trabalho diário do professor. Tal avaliação, segundo as autoras, “não se refere somente à atribuição de conceitos, mas também àquela realizada no dia-a-dia” (ibid., p. 9), auxiliando e direcionando o docente na condução de seu trabalho.

Assim como no discurso da professora Maria, também nas aulas práticas pude constatar o uso de seus saberes experienciais. Tal grupo de saberes foi adquirido ao longo de sua trajetória profissional, por meio das interações vivenciadas no contato com os alunos e também por meio do contato com colegas professores, por meio dos mecanismos de transmissão oral. Assim considere que os saberes experienciais da professora Maria

apresentaram duas fontes sociais de aquisição: o exercício cotidiano da profissão e o contato pessoal com outros profissionais.

Sua segurança ao lidar com as diferentes situações da prática, ao tratar com os alunos, ao solucionar os problemas que se apresentavam em cada circunstância, seja em relação ao repertório, dificuldades de execução, interpretação, ou outros, revelaram que os seus dezenove anos de atividade docente, lhe acumularam inúmeras experiências que foram transformadas em certezas e, no cotidiano, guiavam sua prática, lhe concedendo fluência e habilidades.

4.3 Os saberes docentes na opinião da professora Maria

Para poder conhecer mais o pensamento da professora em relação a sua profissão, procurei questionar sua opinião sobre quais “os conhecimentos”⁶ que ela considerava significativos para a profissão de “professor de piano”. Deste modo pude trazer além da minha interpretação sobre o fenômeno, a reflexão da própria docente sobre os saberes necessários ao ensino do instrumento.

Ao expressar sua opinião sobre o conjunto de conhecimentos que o professor necessitaria dominar para sua profissionalização, a professora

⁶ Durante as entrevistas evitei usar o termo saberes, pois, em minha opinião este termo pode soar ao docente um tanto técnico. Prefiro chamar de “conhecimentos”, por ser um termo que julguei mais adequado para nosso diálogo.

demonstrou uma preocupação para com algumas disciplinas que, segundo ela, deveriam fazer parte do repertório de conhecimentos do professor de piano, como o domínio da técnica instrumental, o conhecimento de história da música, de formas musicais, entre outras:

... acho que primeiro condições técnicas do instrumento eu acho que como base é a música clássica, a música erudita, eu acho que ele deve ter como base... (C.D.2, p. 110)

Acho que também tem o conhecimento de história da música, que é um gancho que eu gosto muito, sempre gostei muito e os alunos gostam bastante, né? Eu acho que você trabalhar um pouco lá, de vez em quando na aula, comentar de alguma pessoa, de uma forma, assim um pouco mais assim de análise, né? ... com crianças já se fala “olha, o minueto é assim, é uma dança, pá, pá, pá, tem duas partes, olha aqui como é que faz...” (ibid., p.128)

... sei lá, a sonata, ... todas as formas musicais que você trabalha, eu acho que de repente trabalhar esta questão da análise e pegar o gancho, a questão da morfologia, trabalhar a questão histórica,... (id.)

Ensinar o aluno, por exemplo, coisas que a gente às vezes não vê na aula, por exemplo, ensinar ele a ouvir uma sinfonia, simples, que ele vá num concerto dizer “mas você sabe que uma sinfonia na verdade é uma sonata... ah, é a mesma coisa só que é pra uma orquestra, porque são por movimentos”, o quê que são esses movimentos... (ibid., p.115)

Ela também apontou para um saber disciplinar que, neste estudo considerei como emergente - os conhecimentos de música popular. Para ela os conhecimentos de outros “estilos” musicais seriam necessários para o professor diversificar seu universo:

A segunda vertente eu acho que seria conhecer um pouco desta questão da música popular né? Como ela funciona, o *jazz*, eu acho que isso também é importante, porque isso dá um pouco mais de flexibilidade também na interpretação. O professor que

trabalha também só com um tipo de música, às vezes fica um pouco bitolado, acho que até... no ouvir, e tal (ibid., p. 119).

Além dos conhecimentos de história da música, técnica, análise, morfologia, e outros componentes do grupo de saberes disciplinares, a professora mencionou conhecimentos que fazem parte do conjunto de saberes que nesta tese denominei como sendo da função educativa. Para ela o cuidado com a condução da aula e principalmente o “saber lidar” com o aluno seriam indispensáveis para essa profissão:

...o que a gente observa, nesses últimos anos, você tem que conhecer muito, saber lidar muito com pessoas. Então, por exemplo, conhecer o aluno, realmente assim, por que... você tem que ter uma empatia muito grande.(ibid., p. 120)

... o quê que este aluno é, como ele é, que tipo de personalidade que ele têm, como é que ele reage, quais são as dificuldades, como ele aprende, né? Eu acho que tem esse lado assim, que tem que ser um pouco de psicologia e um pouquinho de pedagogia dessa base assim: como é que ele aprende,... né?(id.)

Outra coisa, como fazer com que ele mantenha uma certa motivação no estudo, né?... Então como é que você vai conseguir que este aluno tenha algum resultado, né? Então eu acho que isso é importante: você conhecer o aluno, pra ver como é que ele reage, pra ver como ele aprende, pra que você consiga também ter um (resultado)... (ibid., p. 125).

Os saberes curriculares também foram apontados pela professora. Para ela, o docente deveria ter um vasto conhecimento do repertório pianístico e também saber selecionar diferentes programas de acordo com as necessidades dos alunos:

Eu acho que a gente tá... muito no romantismo, muito naquela coisa... então a gente não tá com o ouvido muito ligado. As músicas do século XX, a gente toca pouquíssimo...

... uma coisa que eu tenho dentro de mim é amar a música brasileira. Música brasileira de repertório, né? Então a gente tem tanta coisa, tantos... compositores... São coisas legais que a gente não faz...

Então eu acho assim, que a gente tem que correr atrás do repertório da música brasileira, que seria um conhecimento... que eu precisaria porque...

Outro aspecto dos saberes curriculares abordados pela professora referiu-se ao tempo de estudo para cada peça. Para ela também seria significativo o controle do tempo na condução do repertório: “não ficar anos tocando uma coisa, e aquilo não vai pra frente... saber o tempo das coisas”.

Por fim, a reflexão da professora Maria sobre os saberes necessários para a condução do trabalho do professor, foi significativa para a compreensão da sua ênfase nos elementos que compõe esta profissão. Embora ela não tenha usado o termo “saberes” em seu discurso, pude identificar os “conhecimentos” citados, como pertencentes aos grupos de saberes já tratados neste estudo.

Os saberes experienciais, por sua vez, não foram discutidos pela docente, no entanto não me pareceu que ela tivesse subestimado este grupo. Pelo contrário, seu discurso revelou que a experiência estava subjetivamente impregnada no seu modo de compreender, conduzir o seu trabalho, e refletir sobre os outros saberes explicitados. Nesse sentido, cito um exemplo da presença dos saberes experienciais, permeando seu discurso:

Com o tempo a pessoa vai, você vai percebendo... que ele [o aluno] vai mais pra frente, que ele precisa de estudo... Então não é esta diferença só do talento. Você pode ter um talento na mão, mas você não tem uma pessoa que vença as dificuldades. Eu acho que isso é importante também saber diferenciar e exigir da mesma forma. Porque eu sempre digo, às vezes um aluno é ruim, mas você nunca sabe no quê que vai dar. Ele pode piorar e não querer vir mais, ou ele pode despontar e de repente estar tocando. Puxa! E você nunca imaginou que ele ia chegar nesse nível. Então eu acho que é assim, a gente tem que saber...né?(Ibid., p.127).

4.4 Síntese dos saberes da professora Maria

Este estudo foi conduzido por um processo fenomenológico no qual a prática e o discurso da professora foram observados tendo como ponto de partida a sua essência humana, isto é, uma pessoa que possui um passado e que se orienta no presente de acordo com o seu modo próprio de ser no mundo. As experiências vividas pela professora eram pessoais e a construção de sua trajetória profissional também. Sendo assim, os saberes norteadores de sua prática, apresentados em categorias distintas, foram vislumbrados num processo genuíno.

Os saberes percebidos na apresentação deste caso foram sintetizados nos conjuntos de *saberes curriculares*, *disciplinares*, *da função educativa* e *experenciais*. Embora as fontes sociais de aquisição destes

grupos tenham sido diversas, a experiência fez-se um elemento constante, que permeou o processo de aquisição destes por parte da professora.

Neste caso, os saberes curriculares tiveram sua origem nas instituições de formação que ela freqüentou. Foram orientados pela tradição cultural e pelos grupos sociais, produtores de saberes, relegando à docente a tarefa de transmiti-los na sua prática cotidiana.

Já os saberes disciplinares tiveram origem na formação institucional e, também não institucional. Por meio das necessidades de sua profissão, ela procurou adquirir conhecimentos que foram buscados em livros e em outras experiências, como, por exemplo, em processos de auto-aprendizagem.

Os saberes experienciais, foram adquiridos pela docente ao longo de sua carreira, concebendo-lhe uma prática de ensino segura. De acordo com TARDIF (2002), os saberes experienciais se constituem numa “cultura docente em ação” (ibid. p.49). Estes saberes transpareceram tanto nas atividades práticas observadas, quanto nas declarações da professora concedidas durante a entrevista. Tais saberes foram, em parte, orientados por processos de oralidade, nas interações da docente com os seus professores e com colegas da mesma área.

Os saberes da função educativa foram identificados na prática da professora por meio, principalmente, dos seus procedimentos didáticos e do uso de metodologias de ensino. Diferentemente do que nos aponta a

literatura da educação - ao tratar dos saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) - os saberes da função educativa neste caso não se originaram unicamente no ensino sistematizado, proveniente das instituições de ensino, mas também foram desenvolvidos por meio dos saberes experienciais.

Os saberes da professora Maria se apresentaram, na maioria das vezes, de forma articulada, isto é, a professora mobilizava, num pequeno espaço de tempo, vários grupos de saberes, simultaneamente, para conduzir sua atividade. Este processo era natural e dinâmico, desenvolvido de acordo com a situação vivida em cada momento.

Concluindo a apresentação deste estudo de caso, observei que também foi significativo ressaltar a etapa da carreira profissional em que a professora se encontrava. Os anos de atividade docente, exercidos pela professora Maria, revelaram-na como uma profissional ativa, dinâmica e comprometida com sua atividade profissional. No contato com a professora, pude perceber sua autonomia ao apresentar suas idéias. No decorrer das observações, igualmente me chamou a atenção sua segurança na condução das aulas. Seus dezenove anos de experiência conceberam a ela uma prática pedagógica relativamente consolidada.

CAPÍTULO V
O TERCEIRO CASO - PROFESSORA TEREZA

5.1 Caracterização do caso

A professora Tereza tinha 57 anos e, por ter iniciado sua atividade docente aos 14, ela possuía, por ocasião de nosso encontro, 43 anos de dedicação para o ensino do piano. Ao questionar suas atividades profissionais, pude verificar que ela era professora universitária, e tinha, na sua instituição de ensino, mais de 25 anos de atividade. Além dessa instituição, ela atuava como professora particular, atendendo alunos em sua casa, e também assumia uma atividade burocrática na Associação Brasileira de Professores de Piano. O enfoque de seu trabalho se voltava exclusivamente para o ensino do piano, não assumindo outras disciplinas em sua atividade docente. Porém, em sua carreira, a professora Tereza teve oportunidade de trabalhar também com a disciplina de Leitura à Primeira Vista.

Como professora universitária, ela atuava com o ensino do instrumento nos cursos de Licenciatura em Música, Bacharelado em Piano e Composição e Regência, atendendo uma população de alunos na faixa jovem, dos 18 aos 30 anos. Em sua residência, no entanto, ela trabalhava com indivíduos de outras idades, como crianças e adolescentes, entre 9 e 14 anos, e também atendia uma aluna adulta, com aproximadamente 50 anos.

Em média, sua atividade docente semanal era de, aproximadamente, 34 horas, que considerava “pouco” tendo em vista a quantidade de horas que ela afirmou dispor na semana. Mas, por outro lado, ela admitiu que também gostava de ter tempo para seu estudo pessoal: “É pouco né? [horas de trabalho]... Claro que tem que pensar que eu tenho que ter o tempo pra estudar né?” (C.D.3, p.50)¹.

A sua motivação pessoal, para escolher o curso de Bacharelado em Música deu-se por dois motivos, a carreira docente e o aperfeiçoamento na performance. Além disso, também pesou em sua decisão, a idéia de continuar sempre estudando, e também da possibilidade de, no meio acadêmico, manter contato com seus pares:

Ah, a motivação era nunca parar, e... você não pode perder o contato com as pessoas aqui em Curitiba. E a escola, é uma maneira de você continuar este contato... (ibid., p.53).

Avaliando sua profissão, ela deixou claro que a sua escolha lhe satisfazia, pois gostava de sua atividade: “Ah, eu gosto!! E continuo gostando...”(id). No entanto ela admitiu que não considerava sua profissão fácil e que tal escolha demandava, do indivíduo, um empenho grande para se manter nessa atividade. Nesse sentido, ela analisou:

Eu sei que é difícil, porque cada dia é mais difícil você fazer os jovens gostarem de piano, de fazer isso... E as pessoas, principalmente os pais acham que música talvez não dê o suficiente... Então é difícil você conseguir que eles estudem e vejam que eles podem, que eles têm futuro com música... (ibid., p.57).

¹ C.D.3 – Caderno de dados número 3.

Assim, ela considerou que o futuro, para aqueles que hoje se empenham no estudo do piano, poderia ser relativo e dependeria exclusivamente da dedicação de cada um:

Existe futuro, só que você tem que ser muito bom, assim como você vai ter que ser bom advogado, senão... você vai trabalhar como um empregado qualquer (...)Tudo é muito relativo...(ibid., p.58).

Ao falar de sua profissão ela se mostrou satisfeita, e, ao ser questionada sobre seu futuro ela admitiu ter planos. Porém, estes planos não se relacionavam especificamente com a docência, mas primeiramente com a sua formação como pianista, que, por conseqüência, também poderia se refletir em sua prática de ensino:

Desde 1997 que eu trabalho com música contemporânea, e todo o ano eu estou estreando peças, então, o meu objetivo sempre, em termos de futuro é fazer o maior número possível de peças dos nossos compositores, alguns compositores... Isso que é o meu objetivo... é um barato! (ibid., p. 62).

Ao falar de sua função profissional, a professora Tereza analisou o contato com outros profissionais de sua área e admitiu que via esta atividade como uma profissão solitária. Ela comentou sua situação particular, no contato com colegas:

Eu não tenho muito contato. Eu trabalho de manhã... quase não encontro ninguém. Eu mais tenho contato com os professores das artes plásticas... Eu encontro dois ou três professores da música... Da área do piano, dois, de outras áreas, do violão, dos sopros, eu encontro mais, mas tem muita pouca gente de manhã lá na escola (...) Eu escolho de manhã, justamente porque tem menos barulho. Eu não sei dar aula com barulho... (ibid., p. 64).

Para ela, este isolamento profissional seria um fator condicionado pela situação diária, que, por sua vez, se orientava por uma dinâmica

que a própria sociedade impõe, na qual as pessoas acabam tendo pouco tempo para se dedicar aos relacionamentos interpessoais:

Olha, você vê que hoje, a situação que a gente vive... Nós não moramos mais numa comunidade pequena, os espaços são enormes, as pessoas tem muito menos tempo... Se perde muito tempo em filas, dentro do automóvel, no mercado... Então isso vai tirando o seu tempo... Então não sobra mais esse tempo pra você se relacionar com as pessoas. (ibid., p. 68)

Em sua opinião, portanto, a correria diária traria, como consequência, o empenho do professor para construir sua carreira e garantir o seu sustento, deixando em segundo plano, o contato com os colegas de profissão:

Quem é que hoje pode ter um só emprego? Sobreviver com um emprego só? Talvez no final da sua carreira, não é? Mas no começo de sua carreira, você tem que se virar em 10. Você hora dá aula de percepção, hora dá aula de teoria, hora dá harmonia, rege coro, senta no piano acompanha, toca sozinha e dá aula. Você tem que fazer tudo, porque senão você não sobrevive... As pessoas estão mesmo, por falta do chamado tempo, se afastando uma das outras. (id.)

Refletindo sobre essa situação, ela sugeriu que uma forma de superar tais dificuldades seria, no empenho de cada professor, buscar alternativas para não perder a oportunidade de se encontrar com seus colegas, independentemente da natureza dos motivos que o levassem a buscar esses encontros:

O importante é que não se perca o contato. Porque, se a gente não pode estar presente, existe o telefone, existe o e-mail... Às vezes a pessoa se afasta até por um certo receio de pedir alguma coisa, não que ela tenha medo de levar um não, mas ela fica preocupada “não, mas eu nunca falo com ela, de repente eu vou ligar só pra pedir alguma coisa, ai, fica chato, né?...”. Não é isso que passa na cabeça das pessoas? E às vezes então a gente vai cada vez, por esse tipo de medo, de falar, brincar, ou, sei lá, pedir algum favor pro colega, cada vez mais se afastando. Isso não é legal... (ibid., p.72).

Em sua opinião, uma das formas para se evitar esse isolamento, seria a integração do docente em associações e grupos organizados de profissionais, pois considerou que estas instituições poderiam favorecer a possibilidade de troca entre os professores:

...por isso que eu acho que encontro de professores... Eu acho que a gente tem que partir é realmente pra essas associações, pra esses núcleos... flautas, sax... sabe, uns nuclinhos... Pois, é claro que isso se resume a duas vezes ao ano, mas é melhor que nada... (ibid., p.73).

Observando estes aspectos relacionados à professora Tereza, encontrei alguns subsídios para comentar a etapa da carreira na qual ela se encontrava.

Para TARDIF (2002, p. 79), a carreira “consiste numa seqüência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza”. Assim, o autor aponta para este tipo de estudo, como necessário para a investigação da temporalidade na aquisição dos saberes. Ele explica:

...o estudo da carreira procede, assim, tanto da análise da posição ocupada pelos indivíduos num dado momento do tempo quanto de sua trajetória ocupacional. Na medida em que procura levar em consideração as interações entre os indivíduos e as realidades sociais representadas pelas ocupações, a análise da carreira deve apoiar-se no estudo de dois tipos de fenômenos interligados: a institucionalização da carreira e sua representação subjetiva entre os atores (Ibid., p.79-80).

Neste sentido, Tardif defende a abordagem da carreira, a partir da sua vinculação à interface entre atores e ocupação, levando-se em conta o “constructo psicossocial modelado pela interação entre os indivíduos e as categorias ocupacionais” (Ibid., p.81). Ele conclui:

De fato, concebida em conexão com a história de vida e com a socialização (pré-profissional e profissional), a carreira revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor [...]. (id.)

Nesses termos, a professora Tereza, com seus 43 anos de atividade docente, encontrava-se em uma fase da carreira na qual o conjunto de saberes, que norteavam sua prática, se configuravam, em grande parte, como categorias já consolidadas.

Ao analisar sua trajetória, à luz dos estudos de HUBERMAN (1995) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, pude situar esta professora dentre as fases que o autor indica como fases de final de carreira. De acordo com seus estudos, interpretei a situação da professora Tereza, ora como uma professora que se encontrava numa fase de “serenidade e distanciamento afetivo”² e ora numa etapa de “desinvestimento”³.

As atitudes da professora Tereza, particularmente sobre suas relações com colegas, demonstraram que ela possuía uma postura de tranqüilidade e confiança em suas capacidades, frente aos seus pares. Tal postura lhe conferia uma atitude característica da fase da serenidade, que, de acordo com Huberman, faz com que os professores se comportem como pessoas que “nada mais tem a provar, aos outros ou a si próprias” (ibid., p. 44). Além disso, também visualizei no caso da professora Tereza, situações que indicaram que ela também possuía

² Fase da serenidade ou distanciamento afetivo: nos estudos de HUBERMAN apresenta-se como a quarta fase da carreira profissional, ou seja, a penúltima fase.

³ Fase do desinvestimento: nos estudos de HUBERMAN corresponde à última fase do ciclo de vida profissional dos professores.

uma serenidade no tratamento com os alunos, não se deparando com situações conflitantes, com as quais já não tivesse certa intimidade. Essa atitude, portanto, também era característica da “fase da serenidade”.

Por fim, ao verificar uma preocupação desta docente para com o seu tempo pessoal, identifiquei uma característica da última fase descrita por Huberman, que é a “fase do desinvestimento”:

Então tudo isso vai sugando o teu tempo... Então tá sobrando muito pouco tempo pra você. Aí, se você computar esse tempo, você pensa assim: “Vou tirar um tempo pra mim, pra eu ler, pra eu cuidar da minha família, ou simplesmente pra eu não fazer nada”. (C.D.3, p.90).

Seguindo este pensamento da professora, bem como outros momentos de seu discurso, contatei uma característica de um comportamento que se evidencia, particularmente, numa fase de final de carreira. HUBERMAN (1995) explica, que esse interesse num tempo maior para si, indica uma busca por uma maior interiorização do professor. Para ele, é nesta fase que os docentes se libertam, gradativamente, do investimento no trabalho, “para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão...” (ibid., p. 46).

Nesse sentido, outra observação da professora apontou para esta fase de “desinvestimento”. Ao relatar sua atitude em relação à instituição na qual trabalha, sobre as tomadas de decisões e participações, ela mostrou distante e desestimulada a tomar parte:

...é difícil, né, coisa estadual... Ali as decisões vêm lá de cima, não tem como você participar: O que tá pronto, tá pronto, o que tá feito, tá feito, você é só pro forma, você está ali votando no

caso, pro forma, porque a decisão vem de cima. E eu até acredito assim que quando eles submetem a gente a uma apreciação, uma votação, é só pra, digamos... pra formalizar a coisa, porque já estava pronta. Então, eu procuro não me meter muito nisso assim, não adianta... (C.D., p.67).

5.2 Os saberes da professora Tereza

Os saberes que norteavam a prática da professora Tereza foram observados em sua prática e destacados de seu discurso por meio das entrevistas e das observações. As observações das aulas da professora foram feitas com três alunos: na faculdade, com dois alunos jovens do curso de bacharelado em piano e do curso de composição e regência, e na residência da professora, com uma aluna particular de treze anos.

Seus saberes, observados em sua prática docente, também se configuraram como saberes integrados e utilizados de forma múltipla, mobilizados por meio das diferentes conjunturas de sua atividade prática. Assim, para este estudo, utilizei como categorias de análise, os mesmos critérios dos casos anteriores, ou seja, o enfoque das fontes sociais de aquisição destes saberes.

5.2.1 Os saberes disciplinares

Assim como nos casos anteriores, esta categoria de saberes, identificada na prática e no discurso da professora Tereza, foi abordada por meio das

duas subcategorias indicadas neste estudo: os saberes disciplinares oriundos da formação inicial e os emergentes.

5.2.1.1 Saberes disciplinares oriundos da formação inicial

A professora Tereza, iniciou seus estudos de piano, aos quatro anos de idade, na cidade de Curitiba. Para ela, existiu, nesta escolha pelo instrumento, uma forte influência familiar:

Eu comecei a estudar com quatro anos. Meu pai gostava muito de música erudita e ele comprava todos LPs, discos dos grandes pianistas da época... E ele adquiria e a gente tinha a vitrola em casa... Não era o som, era a vitrola, e eu escutava muito, e eu falava que eu queria estudar piano (C.D.3, p. 90).

Assim, embora fosse pequena, a professora avalia que seus pais souberam aproveitar seu interesse de criança, buscando, imediatamente, a possibilidade de proporcionar-lhe o estudo do piano: “Lá na frente da minha casa tinha uma professora de piano, nem sei se ela dava aula normalmente, mas minha mãe colocou. E eu fui rapidinho” (id.). Assim, aos sete anos de idade, ela já estudava em um conservatório:

Depois, a gente conheceu, também perto de casa, a dona Maninha, ela era tia de uma grande violinista... E aí eu comecei a estudar com ela. Eu já tinha sete, oito anos... E ela tinha uma espécie de conservatório, tinha professores de acordeom, tinha professor de violino, tinha matérias teóricas, e aí foi rápido...(ibid., p.91)

Depois deste conservatório, ela teve a oportunidade de estudar na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, que era a única escola de música institucionalizada pública, da cidade. A sugestão de entrar nesta

escola partiu de sua própria professora de piano: “Quando... eu tinha uns dez, onze anos, a própria dona Maninha me sugeriu que eu entrasse no Belas Artes” (id.)⁴. Nesta escola é que ela concluiu o conservatório e cursou o bacharelado em instrumento.

Como disciplinas que fizeram parte de sua formação acadêmica, anteriores ao bacharelado, a professora destacou os estudos de teoria e do próprio instrumento. Já as disciplinas cursadas na graduação, foram particularmente lembradas pela professora: “harmonia, contraponto, análise, folclore, história da música, história das artes, música de câmara, o próprio piano, canto coral...” (ibid., p. 92). Segundo ela, essas disciplinas foram aproveitadas em sua prática de ensino, “com certeza”, ou seja, todas elas integravam a sua prática profissional cotidiana.

5.2.1.2 Saberes disciplinares emergentes

A professora Tereza, ao longo de sua trajetória profissional, sentiu necessidade de adquirir conhecimentos não contemplados em sua formação inicial. Nesse sentido, ao analisar seu percurso docente, ela desabafou: “Olha a gente nem para pra pensar, mas, no decorrer, digamos, do trabalho da gente, se depara com as deficiências que a gente têm e que precisa ir atrás” (C.D.3, p.63).

Assim, após a sua formação inicial, a professora teve a oportunidade de fazer inúmeros cursos na área da performance. Em sua

⁴ Belas Artes: refere-se à Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

avaliação, estes cursos sempre foram significativos e lhe proporcionaram a oportunidade de conhecer muitos professores/pianistas de destaque: "...sempre fazendo cursos com todos os professores que vinham para Curitiba, festivais de música, não só aqui, fora, sempre procurando fazer o máximo possível em cursos" (ibid., p.86). Nesse processo de formação continuada, ela também teve a oportunidade de fazer um curso de pós-graduação - uma especialização em música de câmara.

Além dessas oportunidades buscadas pela professora, para seu aperfeiçoamento, ela destacou uma necessidade de aprofundamento do repertório de vanguarda. Neste sentido, essa situação foi contornada por meio de um investimento pessoal na busca por esse tipo de conhecimento:

Uma pesquisa pessoal, porque você sabe que no Brasil, não tem quase ninguém que faz música contemporânea. Quando você fala em música contemporânea, as pessoas lembram assim, de Villa-Lobos, música contemporânea... Ele fica sem saber porque isso ninguém faz muito. É difícil encontrar aqui pessoas que fazem constantemente música de vanguarda, música contemporânea, que se aventuram a esse tipo de trabalho. É muito difícil... (ibid., p.64).

Ao fazer uma análise sobre a conquista destes saberes disciplinares emergentes, ela explicou seu processo de aquisição:

Você começa recebendo um manuscrito na tua mão, você não entende "bulufas" do que está escrito, você tem que decifrar bolinha por bolinha, notinha por notinha. E aí você fica lá meio perdida no meio de tudo aquilo. Aí você estuda, vai até o compositor, e pergunta pra ela, e toca pra ele... E ele diz "é, pode ser... é isso mesmo". - "Mas o que você acha?" - "Não, eu acho que tá... tá legal..." Mas você nunca sabe, se tá legal ou não. Mas aí, você vai ter uma série de convivências com a pessoa, você vai mostrando, e aquilo vai evoluindo junto com

você. A música contemporânea não é diferente da tradicional, só que o impacto que você tem com ela, a primeira vista é complicado, depois ela passa a ser normal, entende? É uma linguagem difícil... (Ibid., p.65).

Além deste seu empenho pessoal, ela admitiu que os contatos com compositores também lhe proporcionaram, por meio de processos de transmissão oral, conhecimentos significativos. Um exemplo desses processos foi citado pela professora ao relatar a conquista do entendimento da divisão rítmica, na música de vanguarda:

Agora, quando eu comecei a fazer música contemporânea, eu tive que aprender algumas coisas, buscar algumas idéias, principalmente em relação a espaço. Espaço, então quer dizer, em termos de tempo. Então eu tive uma orientação muito legal do Harry. Ele disse pra mim assim: “Ande na rua, pensando num tempo básico, e estabeleça pra você um tempo básico, um pulso, e me encaixe todos os ruídos que você encontra, que você está ouvindo, carro passando, moto, alguma coisa que cai... E encaixe dentro desse pulso”. Porque a música contemporânea ela tem uma grande variedade rítmica, você trabalha muito com células, sete contra seis, nove contra cinco, né? E isso tem que tar dentro de um pulso. E de repente você não tem que mais pensar que você tem que colocar nove dentro de cinco, ou que cinco vai encaixar em nove. Você tem que ter uma noção de espaço de nove, e uma noção de espaço de tempo, de cinco. E aí você vai fazer. Você não pode mais pensar. É como se aprende a fazer o três contra duas quando você é pequenininha, né? Só que quando chega na música contemporânea ela abre, né? Ela abre este espaço... Ou então tem uma célula constante em uma das mãos e a outra mão faz outra coisa completamente diferente em termos de, de fraseado, em termos de ritmo. Então eu tive que trabalhar isso, como o Harry me sugeriu. Isso nunca ninguém tinha dito pra mim. Isso foi em 1997... (id.)

Seus saberes disciplinares emergentes, portanto, foram vinculados a varias fontes sociais de aquisição, entre elas pude identificar as aulas individuais de instrumento, *masters class*, instituições e também processos de autoformação.

5.2.1.3 Mobilização dos saberes disciplinares na prática da professora

Tereza

Além de identificar, no discurso da professora, vários conhecimentos que formavam o conjunto de seus saberes disciplinares, também pude verificar na sua prática, a mobilização destes. Um exemplo foi retirado da observação feita com a menina de treze anos, durante a execução do prelúdio op.28, n.º 3 de Chopin:

A aluna inicia a execução do Prelúdio. A professora permanece próxima da aluna, acompanhando sua leitura. Quando a aluna conclui, a professora inicia suas observações, inicialmente falando da dificuldade da peça:

- Eu sei que é difícil, mas tá bem desigual a esquerda... E quando você chega nessa página [mostra para a aluna], quando você tem mais notas, não tá junto. Vamos fazer mais uma vez sem pedal?...

A aluna reinicia, e imediatamente a professora a interrompe para corrigir sua mão, que “articula demais” e faz o toque ficar desigual. A professora, então demonstra para a aluna. Enfim ela sugere que ela toque muito lentamente, bem concentrada na sonoridade de cada nota. A aluna reinicia e toca as notas lentamente. A professora acompanha sua execução e vai orientando-a:

- Contraí, contraí, contraí, expande...

Depois de muitas tentativas a professora solicita:

- Agora mais rápido...

A aluna toca:

- Isso!!!

A aluna continua a execução do trecho corrigido, até que a professora sugere novamente:

- Vamos mais uma vez do início, sem pedal?

A professora acompanha a sua execução e vai interferindo em alguns momentos, destacando acentos, postura da mão, o toque da esquerda, etc... Ao final da execução, a professora conversa com a menina e anima ela, dizendo que aquela peça “é difícil”, mas “vai ser boa” para trabalhar os dedos:

- Ela substitui uma série de outros estudos, né?... (Ibid., p.56).

A professora, nesse exemplo, buscou um trabalho de qualidade sonora, por meio da mobilização de diferentes conhecimentos

pertencentes ao grupo de saberes disciplinares, voltados para o estudo da técnica pianística. Entre eles, os estudos de articulações, o controle muscular, a postura, dinâmica e digitação. Para USZLER (et. alli, 1991), as orientações do professor deveriam instigar o aluno, de forma desafiadora, para solucionar seus problemas de execução. Neste sentido, constatei nesse exemplo, que a forma de orientação, pela qual a professora conduziu seu trabalho, tinha como premissa esta observação mencionada pela autora.

Além disso, a professora mobilizou um conhecimento didático, ou seja, pertencente ao grupo de saberes da ação educativa para viabilizar saberes disciplinares. Ela utilizou-se de um estudo de seqüência progressiva, ou seja, para levar a aluna a obter um toque mais regular, ela partiu de um processo de execução lenta da peça, progredindo paulatinamente a velocidade, até alcançar um controle de toque numa velocidade mais movida. De acordo com FROELICH (1992), o uso da seqüência⁵ é um meio de conduzir a aprendizagem do aluno, no qual o professor busca a introdução de uma situação simples, para outra mais complexa, do fácil para o difícil, sempre de um modo ordenado, de progressão contínua.

Outro exemplo dos saberes disciplinares foi retirado da aula ministrada para a aluna do curso de bacharelado em piano. A aluna

⁵ Segundo FROELICH (1992, p. 562): *We define sequencing as an orderly and continuous progression of teaching activities from point A to point B. The progression is intentional and may go from the simple to the complex, from the familiar to the unfamiliar, from the easy to the difficult, or from the known to the unknown.*

executava a “Sonata Breve” de Lorenzo Fernandez, e a professora buscava melhorar a performance da aluna por meio da mobilização de um único conhecimento do grupo de saberes disciplinares - o uso do pedal:

A aluna executa a sonata. Quando termina fica atenta, esperando as sugestões da professora, que inicia fazendo comentários sobre uma passagem com acordes:

- Aqui, ó, está seco, e no dia vai ficar mais seco com a sala cheia de gente...

A professora aproxima-se da aluna e mostra na partitura o trecho ao qual se refere:

- Tá muito seco... Você tem condições de por mais de pedal...

A aluna repete o trecho e a professora explica que ainda ele deve ter mais pedal nas notas agudas... A aluna repete e enquanto ela toca a professora enfatiza:

- Deixa o pedal!!!...

A aluna conclui, e a professora apóia:

- Ótimo, ótimo, pode deixar assim o pedal... Ele não atrapalha, ele só ajuda... (ibid., p.44).

Tendo em vista estes exemplos de saberes disciplinares observados em sua prática, concluo que este grupo de saberes consistiu num conjunto amplamente mobilizado pela docente. Os saberes disciplinares foram identificados em inúmeras situações de sua função prática, embora, freqüentemente, estivessem articulados com os demais grupos de saberes, em um contexto mais amplo.

5.2.2 Os saberes curriculares

Também os saberes curriculares, originários de sua formação acadêmico-institucional, foram verificados na prática da professora. A origem destes estava relacionada com a sua formação musical recebida

nas instituições que freqüentou, nos cursos que teve a oportunidade de participar e no contato com os diferentes professores responsáveis por sua formação.

Ao ser questionada sobre planejamento e programas, a professora Tereza demonstrou que possuía uma sistemática de trabalho. Embora ela tenha declarado que não planejava suas aulas – “eu não planejo nada” (ibid., p.103) – ela expôs, em suas explicações, sua forma de conduzir seu trabalho, na qual foi possível observar seus saberes curriculares, especificamente seus conhecimentos do programa:

Eu planejo o repertório... Eu sempre procuro fazer um programa que abranja todos os estilos. Eu sei que sou obrigada a dar uma obra de Bach. Então Bach tem as Suítes Francesas, Suítes inglesas, *Toccatas*, Prelúdios e Fugas, né? Então eu procuro diversificar. Não vou tocar só Prelúdios e Fugas. Então fazer um apanhado pra se aprender um pouco de cada idéia... Vai ter que fazer estudos clássicos e modernos. Dependendo do aluno, da mão do aluno, tem o estudo. Mas nunca é um estudo fácil. Eu nunca dou estudo fácil “ah você vai fazer esse aqui do Chopin, porque é facinho”... Não. É um estudo difícil, porque aquele estudo vai ser o estudo dele, o de Litz vai ser dele, aquele estudo é pra sempre. Tem Rachmaninoff, Scriabin, Moskowski... Não vão ser os estudos mais fáceis, vão ser os difíceis para trabalhar. Aí as peças, eu procuro assim, se eu já tenho que dar estudos de Chopin ou Litz eu procuro não dar uma peça de Chopin, ou Litz, eu dou um Schumann, ou um Brahms, ou Mendelssohn... Depois a outra peça... Tem uma sonata... A sonata, é sempre importante fazer uma sonata clássica, né? E se ele fizer uma sonata romântica, vai fazer uma obra clássica, sempre indo, do barroco até o contemporâneo. Meus alunos tocam muito do séc.XX... Eu dou uma vez por ano, uma peça contemporânea pra eles... Então esse é o meu planejamento... (ibid., p.104).

Neste trecho de seu discurso, a professora trouxe à tona um elemento significativo para a interpretação de seus saberes curriculares, ao afirmar que era “obrigada” a dar uma obra de Bach. Esta “obrigação” demonstrou que o programa adotado por sua instituição de trabalho,

exercia uma forma de controle nas suas decisões, quanto ao repertório que deveria ser adotado com seus alunos.

Embora o repertório utilizado pela professora, nas aulas assistidas estivesse voltado, em sua maior parte, para o repertório contemporâneo, a professora demonstrou que, por meio da mobilização de seus saberes curriculares, ela procurava orientar seus alunos no conhecimento e na diversificação do repertório, particularmente seus alunos de composição e regência:

Não dá pra você pular as etapas da história. Você precisa passar. Isso que eu digo, pros meus alunos de composição e regência, que eles estão nos extremos. Eles não sabem nada da música do passado e estão fazendo música eletroacústica... E eles precisam aprender um pouco sobre o passado, porque no passado, essa música também era contemporânea. Bach era contemporâneo. As pessoas que trabalhavam e tocavam Bach, tocavam música contemporânea. Se não tivesse ninguém pra tocar a obra de Bach, ou de Schumann, não existiria isso... E que eles precisam conhecer um pouquinho mais desse tipo de ... Não digo que tocar eximamente, de dar concerto, mas conhecer. Eles são meio relutantes de conhecer isso (ibid., p. 57).

Ao verificar o repertório adotado pela professora, pude perceber utilização de programas variados. A aluna do curso superior apresentou em sua aula, um repertório formado pelas obras: “Suíte n.º 2” de José Penalva”; “Jeremias, profeta: uma epígrafe” de Herry Crown; “Estudo n.º 1” de Cláudio Santoro; e “Sonatina Breve” de Lorenzo Fernandez. O aluno do curso de composição e regência, estudava “Dança Brasileira n.º 2” de Cláudio Santoro e “Momentos n.º 20 e 25”, de Almeida Prado. Por fim a aluna de treze anos trabalhou em sua aula, além das escalas, os “Prelúdios op. 34, n.ºs 5 e 6” de Shostakovitch; o “Prelúdio op.28, n.3” de

Chopin”; e um “Allegro”, de Schumann. Neste conjunto de obras, portanto, percebi que, juntamente com obras de Chopin, Schumann, Shostakovitch, Santoro, Prado, a professora incluiu obras de compositores de vanguarda – Penalva, Crown - adquiridas por meio dos saberes disciplinares emergentes, isto é, acrescentados no seu conjunto de obras, para orientação de seus alunos, por meio do investimento de uma pesquisa pessoal da professora.

Observando os saberes curriculares da professora Tereza, originários de sua formação acadêmica e das instituições de sua atuação profissional, pude concluir que este era um grupo utilizado em sua prática e por ela era mobilizado com segurança. Este grupo de saberes estava na base de toda a orientação da atividade docente desta professora, como suporte de seu trabalho diário.

5.2.3 Os saberes da função educativa

A professora Tereza não teve, em sua graduação, disciplinas que a orientassem para a docência do instrumento, porém, em sua formação, manteve contato com disciplinas de orientação para o magistério, no antigo curso Normal. Além disso, ao longo de sua carreira, por meio do contato com diferentes professores, em cursos e aulas particulares, teve a oportunidade de adquirir inúmeros conhecimentos que ajudaram-na a compor os saberes de sua função educativa. Este grupo de saberes

também foi viabilizado por meio de sua experiência docente. Em diferentes momentos de seu discurso e de sua atividade prática, a mobilização deste grupo foi observada.

Um exemplo, do uso de didática, foi desatacado de seu discurso ao revelar sua forma de tratar a postura, com pequenos alunos. Por meio do uso de uma analogia, ela explicou como procurava ensinar a postura correta ao piano:

Você não atinge o aluno só com teoria musical, só com percepção. Às vezes você atinge com outras imagens... Eu sempre costumo, com alunos, mostrar a palmeira - esta palmeira que tem ali - falando de postura - como eles se sentar, pra eles entender que isso aqui [o tronco] é igual a palmeira e isso aqui [os braços] são os galhos que balançam, mas a palmeira tá firme. Que às vezes eles gostam de fazer com as perninhas assim [mostra], fica tudo assim... Então eu digo "vem cá, vamos nessa palmeira, se plante no chão, se enterre aqui, e aqui você vai poder balançar bem os braços da palmeira, você vai fluir com naturalidade, mas isso aqui tá firme"... (ibid., p.68).

De acordo com USZLER, (et. al., 1991), o professor, ao ensinar pode se valer das mais diversas experiências sensoriais. Assim, de acordo com a autora, o ensino não deve estar baseado apenas na forma explicativa verbal, mas no uso de diferentes recursos.

Outro momento, em que a professora fez uso de analogias, para desenvolver alguma habilidade específica de seus alunos, foi verificado na narração da professora, quando contou sobre sua forma de procurar despertar, em determinado aluno, o uso da emoção, para interpretar uma obra em estudo:

Eu tinha aquele aluno o Tiago, ele adora o Atlético e eu queria que ele pusesse emoção na música E eu disse: "Quando você vai lá no campo, que entra o teu time, não te dá uns arrepios? Isso é emoção. Você tem que por emoção aqui... Não te arrepia ouvir esta frase? Então faz isso bonito... É a mesma coisa que estar torcendo pro seu time..." (ibid., p. 69).

Esses dois exemplos, nos quais a professora relatou como procurava viabilizar, por diferentes caminhos, o contato do aluno com elementos da performance pianística, têm suas fundamentações, segundo NEULICHEDL (1994), nas discussões sobre o a função do professor no projeto educativo. De acordo com este autor, o professor ao ensinar, desenvolve uma tarefa tão importante quanto complexa, que lhe guarda, entre outros desafios, o de estimulador, elaborador de idéias e propostas, bem como, de exemplificador de linguagens específicas.⁶

Também foi possível verificar que a professora Tereza possuía, em sua sistemática de trabalho, uma metodologia própria, na qual eram englobadas suas certezas sobre a condução do seu trabalho, definindo um conhecimento que faz parte de seus saberes da função educativa. Um exemplo desta metodologia foi observado quando a professora explicitou sua preferência em trabalhar com a aprendizagem das escalas, como forma de favorecer o desenvolvimento de inúmeras habilidades performáticas em seus alunos:

⁶ NEULICHEDL (1994, p. 216), abordando a figura do educador, no projeto pedagógico musical, explicita: *Da come si sarà già compreso, nel nostro pensare musicale pedagogico, il ruolo dell'educatore è compito importante quanto complesso (...) Animatore, stimolatore, ascoltatore, osservatore,; raccogliatore ed elaboratore di proposte e di idee; partecipante attivo nelle varie pratiche del far musica; esemplificatore di linguaggi settoriali o specifici; (...) queste, ed altre caratteristiche facilmente deducibili dalle precedenti pagine, vengono pian, piano a disegnare l'identikit del nostro educatore in musica attento ai problemi umani.*

Escalas, eu não abro mão das escalas. Eu começo a aula com escala, mesmo estando no superior vai fazer a escala pra mim. Eu marco qual a escala que ele vai fazer e ele vai ter que fazer completa... Eu exijo. Toda a semana tem escala nova... Mesmo os alunos de composição e regência, licenciatura... Se não estudarem nada, vai escalas. Pra mim é fundamental, é o conhecimento do teclado, do dedilhado, das harmonias e também do som, porque a música é composta de escalas e arpejos... Se você faz uma escala horrorosa, não vai fazer bonito em Mozart, com certeza... (ibid., p. 76).

Para a professora Tereza, algumas convicções, que regiam suas atitudes, em relação à mobilização dos saberes da função educativa, estavam relacionadas ao elemento temporal/experiencial, de sua trajetória docente. Um exemplo que destaquei, foi retirado deste discurso apresentado, no qual a professora declarou “não abrir mão das escalas”. Para ela, esta incisão no argumento, demonstrou que, o uso dessa modalidade de estudo, já estava consolidada em sua atuação prática e lhe trazia segurança quanto à sua aplicabilidade.

Na observação das aulas da professora Tereza, também pude verificar seus conhecimentos pertencentes ao grupo de saberes da função educativa. Na aula ministrada para a menina de treze anos, no estudo da escala de Fá Maior, a professora corrigia a aluna, buscando na exemplificação concreta, o recurso para fazer com que a aluna entendesse a mobilização correta da musculatura da mão:

A aluna segue a execução fazendo as sextas paralelas, movimento direto e contrário, nas três velocidades. Em seguida ela toca a escala em décimas, refazendo todo o processo anterior. A professora segue-a atentamente. Em determinado momento ela interrompe a menina e explica:

- A mão esquerda passeia demais.. Dá pra deixar mais pertinho das teclas?...

A aluna continua a sua execução. Ela faz os arpejos. A professora observa-a atentamente e vai tomando notas no caderno da aluna. Quando ela inicia o estudo do arpejo de

sétima da dominante, a professora sugere que ela faça um trabalho técnico para melhorar a execução daquele arpejo. Ela demonstra para a aluna sua sugestão: estudar em terças duplas, lentamente, alternado a posição das terças. Para ajudar a aluna a recordar o trabalho sugerido, ela toma nota de tudo no caderno de anotações. A aluna repete muitas vezes o estudo técnico sugerido, e, em seguida refaz o arpejo de 7.^a da dominante. A professora lhe adverte:

- Você faz assim com o polegar [mostra o polegar tenso]. Não sei como você consegue o resto?...Tá vendo? Pega aqui na minha mão... Se eu não tencionar, ó... [mostra a posição correta para a aluna], então em vez de pensar no arpejo, em tudo que é coisa ao mesmo tempo, pense só nisso aqui ó... A professora então executa para a aluna enfatizando a necessidade de cuidar para não tencionar o polegar. A aluna acompanha-a atentamente. (ibid., p. 78)

Neste exemplo observei que a professora procurava ilustrar para a aluna suas correções, de forma concreta, tocando, para deixar claro seus argumentos. Esse comportamento da professora, de acordo com O'NEILL & McPERSON (2002), suscita um elemento motivador para o aluno que, por meio de uma observação atenta, pode ter a compreensão de processos significativos para sua aprendizagem.

Também na aula do aluno do curso de composição e regência, pude verificar outra situação semelhante, na qual a professora, por meio de exemplos concretos, procurou viabilizar o processo de ensino:

O aluno inicia a execução. A professora senta-se ao seu lado e acompanha-o atentamente. Já nos primeiros compassos, ela interrompe-o e pede para que ele faça um toque mais timbrado, mais “fundo”, dentro do teclado. Ela demonstra para ele e depois enfatiza:

- Cuidado com a substituição do dedilhado...

Ele reinicia e após alguns compassos ela interrompe-o e explica:

- Ó, aqui, tira uma nota de dentro da outra...

Ela demonstra para o aluno, como deve ser feito o toque de algumas notas repetidas, tirando “uma de dentro da outra”. O aluno atento demonstra compreender a explicação da professora.(ibid., p.80)

Os saberes da ação educativa, observados na prática e nas declarações da professora Tereza, foram conferidos como um grupo que impregnava sua prática, de forma integrada a outros grupos, especialmente aos seus saberes experienciais. De fato, sua longa experiência docente lhe conferiu a aquisição e consolidação de muitos dos conhecimentos que faziam parte de seus saberes da função educativa, seja por meio de sua experiência pessoal, seja pelo mecanismo de transmissão oral, oriundos e processados no contato com seus pares e ex-professores.

5.2.4 Os saberes experienciais

Ao tratar deste grupo de saberes, na verdade, não pude considerá-los como um grupo autônomo e fácil de ser distinguido na prática da professora. Um dos motivos desta constatação é que justamente os saberes experienciais, muitas vezes viabilizavam a mobilização dos outros saberes, pois, assim como define TARDIF (2002), são eles que fornecem ao professor, as certezas, no contexto de seu trabalho cotidiano.

Sendo assim, a professora Tereza, nos seus 43 anos de atividade docente, apresentava os saberes experienciais como um conjunto de inúmeros conhecimentos que se integravam muitas vezes com outros grupos de saberes, ou seja, eles se inseriam, por meio das

certezas subjetivas adquiridas ao longo da carreira, nos grupos de saberes disciplinares, curriculares, e da ação educativa.

No caso desta professora, estes saberes foram sentidos em sua prática, como saberes consolidados por um processo temporal, ou seja, ao longo dos anos. Ao ser questionada, sobre a aquisição da experiência em sua atividade docente, ela revelou:

Olha, nos primeiros anos eu era muito ansiosa, né, eu queria que os alunos fossem excelentes, que fizessem um bom trabalho, e tal (...) eu tinha medo. Claro, eu entrei na escola dando aula, e tinha os professores como Dna. Henriqueta, Dna. Luci, Dna. Renée, professor Daniel, etc. Claro, você ali, no meio deles, você fica preocupado. Então tem a experiência ainda que você não tem, claro que eu ficava ansiosa. Mas depois, as coisas foram caminhando. Eu tive sorte, tive ótimos alunos... Tive muita sorte com os alunos que eu tive (ibid., p. 45).

E refletindo a sua experiência, adquirida ao longo dos anos, ela avaliou a sua relação atual com os alunos e a sua visão sobre os resultados que esperava:

Hoje eu já sou muito menos ansiosa... Se o aluno não consegue, troca de professor, né? Porque na vida profissional, não dá pra você ser meio termo, né? Ou você faz e encara a coisa, quebra a cara mesmo, que nem digo pra aluno “quebrar a cara não faz mal pra ninguém”... Ou então você faz outra coisa, porque não dá pra você levar no meio termo. Ou, pelo menos, eu não sei fazer assim. Eu, quando pego um aluno, eu quero que ele vá fazer concursos, eu quero que toque, que se apresente em audição, eu quero que ele faça um trabalho, pra que ele depois de formado, ele diga “é isso que eu quero”, “não é isso que eu quero”. Mas enquanto ele não experimenta, eu não abro mão. Vai ter que fazer pelo menos um concurso, e não em Curitiba, vai ter que fazer fora, pra ver qual é o nível lá fora, vai ter que fazer audição, vai ter que tocar. “Gosta?” Tá. “Não gosta? Mesmo?” Então, nada feito, não insisto mais. (ibid., p.45-46).

HUBERMAN (1995), faz uma análise do período de final de carreira, e ao tratar da “fase da serenidade”, esclarece que esse contexto

de tranqüilidade, observado também no caso da professora Tereza, se dá, particularmente, pela aquisição do controle da situação pedagógica.⁷ Tal controle confere ao docente uma certa serenidade psicológica, uma “calma interior” para enfrentar as situações cotidianas.

No contato com a professora, ao longo do seu discurso, durante as entrevistas e também na sua atuação prática com os alunos, a experiência foi observada como uma tônica em sua profissão. Para este estudo, destaquei alguns momentos de seu discurso, que foram, particularmente significativos, na constatação do uso de seus saberes experienciais. Um exemplo foi retirado do momento em que ela revelou seus critérios de avaliação para aferir o desempenho de seus alunos. Para ela, a persistência e a paciência dos alunos para resolver dificuldades, seria o principal critério considerado em sua avaliação:

A persistência... É superar as dificuldades, sem pressa. Normalmente o aluno se depara com a coisa difícil e desiste logo. Tem milhões de maneiras de você chegar ao resultado. Não é com uma ou duas, ou três formas. São várias as formas. É que isso funciona... (...) Eu não tenho fórmula mágica, eu não tenho nada aqui comigo que resolva o problema de ninguém. Eu tenho as maneiras de resolver, como eu faria comigo. Então você tem que ter a persistência de todos os dias estudar, várias formas possíveis. Vai chegar uma maneira que vai dar certo. Não sei nem quando, nem como, mas vai ter um jeito. A mão da gente é como uma borracha... você tem que pensar sobre aquilo. Você tem que insistir naquilo, senão não vai dar certo. Quem não tem isso, não vai ser pianista, não vai ser músico instrumentista. E digamos que se de uma peça, 10 compassos você consegue tocar e tem um que você não consegue, então o que você vai fazer? Vai parar ou vai resolver aquele compasso? Resolve aquele compasso, estuda... Se alguém já tocou aquilo é porque dá certo... Se ninguém nunca tivesse tocado... Bem, mas já tocaram? Então tem um jeito “não se

⁷ HUBERMAN (1995, p. 44), explica esta fase como um período em que os professores “evocam uma ‘grande serenidade’ em situação de sala de aula (...). Apresentam-se menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas, dos alunos.”

fié... vai estudar...”. Então eu avalio pela persistência, interesse, vontade. O principal pra fazer funcionar. O talento às vezes só aparece muito mais tarde... (C.D.3, p.92)

O foco da avaliação considerado pela professora – a ênfase no empenho e na disciplina do aluno para resolver os desafios da aprendizagem instrumental – tem sido tratado na literatura da educação musical, especialmente no âmbito da avaliação em performance. TOURINHO & OLIVEIRA (2003, p.15), discorrendo sobre a aplicação das atividades de avaliação nesta área, sugerem que estas devem ser utilizadas, norteadas por outros elementos ou “evidências observáveis” do comportamento do aluno, como o interesse e o entusiasmo que ele demonstra na participação nas atividades musicais propostas.

Esta posição das autoras vem ao encontro do pensamento da professora Tereza que, procurava observar não apenas o resultado do produto final apresentado pelo aluno, mas principalmente o processo que ele empenhava para alcançá-lo. Sua ênfase, portanto, era na avaliação formativa, que é destacada por diferentes autores⁸ como uma das formas de avaliação que o professor deve utilizar no processo de ensino musical.

Outro momento significativo, no qual a professora apresentou por meio de seu discurso, o uso dos saberes experienciais, foi ao tratar com a diversidade dos alunos. Para ela, esta diversidade seria um dos

⁸ HENTSCHKE e SOUZA (2003, p.8); TOURINHO & OLIVEIRA (2003, p. 19); SANTOS (2003, p. 43).

principais elementos com os quais o professor precisaria saber lidar nesta profissão:

Você pega um aluno e você primeiro tem que saber a reação desse aluno, até onde ele pode, até onde não pode, o que você vai fazer com ele pra depois você descobrir uma maneira de chegar até ele. Não tem livro nenhum que te explique isso. É uma coisa muito pessoal, é uma coisa muito da experiência do dia-a-dia. E que você tenha participado de N aulas públicas, pra ver os professores com a classe assim, 10 estudantes de música, cada um tem um tratamento diferenciado, um tratamento especial. A própria execução é diferente, de uma mesma peça... O professor fala coisas diferentes de uma mesma obra, pra diferentes interpretes. Nunca é a mesma coisa. Não existe xerox disso. Não existe nenhum tratado, nenhuma apostila que te possa ensinar isso. Você pode, sabe, ler sobre isso, mas na prática, muitas dessas teorias caem todas por terra... (ibid., p.60).

Segundo a professora, a observação das diversidades ajudaria o professor a ter mais condições de entender o aluno. A partir disso, ele tomaria suas decisões, quanto à forma de motivar, o uso de recursos didáticos, enfim, a maneira mais eficaz de se aproximar do educando, a ponto de estimulá-lo para a aprendizagem:

Então, com cada aluno, pra chegar até ele, você tem que descobrir do que é que ele gosta, do que ele tem prazer, do que ele tem paixão... Aí, você entra... Não é dar aula... Dar aula é outra coisa... É como eu diria que reger não é mexer os braços... Ensinar é diferente, não é cumprir - cumprir com o horário, cumprir com o programa. Isto é totalmente dispensável... Ensinar é outra coisa... (ibid., p. 89).

Além desses momentos em que ela revelou seus saberes experienciais, expondo alguns dos seus pensamentos sobre a própria prática, também foi verificada, uma outra origem destes saberes, viabilizada no contato com seus ex-professores e colegas de profissão. Os saberes experienciais, oriundos da transmissão oral, também

constaram, neste estudo, como parte do universo de saberes que norteavam a prática desta professora e por ela eram mobilizados.

Em suas entrevistas, inúmeros foram os momentos nos quais a professora mencionou seus mestres, ou seja, professores responsáveis por sua formação pianística: Dn.^a Maninha, Dn.^a Renée, Carlos Stresser, Homero de Magalhães, Magdalena Magliaferro. Para ela, esse contato com seus professores, nos quais adquiriu inúmeros conhecimentos por meio dos processos de transmissão oral, foram especiais: “Na verdade, o que eu aprendi com meus antigos professores, foi extremamente significativo” (C.D.3, p. 110).

Em sua atividade prática, a professora também demonstrou que, a experiência acumulada nos seus anos de exercício profissional, fez dela uma docente muito equilibrada e segura em suas orientações. Ao assistir suas aulas, pude verificar que ela possuía muita propriedade em seus ensinamentos, transmitidos com uma autoconfiança que lhe concedia, em consequência, um respeito muito grande por parte dos alunos.

Dentre as aulas assistidas, destaquei um momento da aula do aluno do curso de composição e regência, na qual ele fazia a leitura de uma peça de Almeida Prado (Momento n.º 20). A professora procurava auxiliar na leitura e na resolução de alguns problemas técnicos de execução:

Em determinado ponto, o aluno apresenta uma certa dificuldade de execução em acordes saltados. A professora então interrompe sua execução e passa a fazer os acordes de

mão separadas. Ao fazer comentários sobre a execução com sua mão esquerda, a professora sugere:

- Faz um pouquinho daqui... [mostra para o aluno].

O aluno dá seqüência a execução. Para incentivá-lo na execução dos acordes com saltos, ela orienta:

- Você tem que se arriscar... Aqui você corre o risco de errar, e vai errar muitas vezes, até conseguir. Mas errar sem saber que errou não adianta nada... Deixa o erro acontecer, mas você vai trabalhando na tua cabeça o tempo inteiro o modo certo, né? Você vai estudar...

O aluno segue a execução e a professora atentamente observa-o. Em determinado momento ela interrompe-o e demonstra, com a mão direita, uma passagem de acordes salteados:

- Um pouquinho mais dentro do teclado...[toca para o aluno].

O aluno repete muitas vezes a execução proposta pela professora, e segue a execução da peça. Ao final da execução, a professora faz alguns comentários sobre a sonoridade de algumas notas:

- Aqui canta mais... A harmonia... E aqui [mostra na partitura] você faz com muita calma... Tem que fazer com muita calma essas notas... [mostra outro trecho]. Aqui, faz um pouco de *rubato*... As primeiras notas, pode marcar mais [demonstra para o aluno]...

Em determinado momento de suas correções, ela elogia:

- Aqui, você fez um dedilhado que eu gostei...

O aluno segue tentando fazer as sugestões da professora ela vai acompanhando-o, ora falando do dedilhado, ora da sonoridade... Em determinados momentos ela executa para ele, em outros toma nota em sua partitura... Ela também faz comentários sobre as articulações e do uso do peso do braço... (ibid., p.102).

Neste momento particular, assim como em muitos outros assistidos, observei que a professora conduzia suas orientações de forma convicta, intervindo nos momentos necessários, aguardando pacientemente o resultado do empenho do aluno, elogiando, corrigindo e fazendo sugestões, sempre com uma postura definida, ou seja, com orientações seguras e com uma atitude de quem domina sua atividade.

Esta atitude de tranqüilidade, demonstrada pela professora, é evidenciada nos estudos de HUBERMAN (1995), ao tratar da fase da

serenidade (penúltima fase da carreira docente), na qual os docentes evocam menos ansiedade em suas atitudes:

...uma “grande serenidade” em situação de sala de aula (“Consigno prever praticamente tudo o que vai acontecer-me e tenho respostas na manga”)...

Em termos de alguma aproximação, poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam (ibid., p. 44).

5.3 Os saberes docentes na opinião da professora Tereza

Ao discutir as especificidades da função do “professor de instrumento”, durante as entrevistas, propus à professora, que opinasse sobre os saberes, ou conhecimentos, que, em sua opinião deveriam nortear esse trabalho. Assim, após refletir, ela avaliou algumas habilidades que considerava necessárias, apontando para alguns conhecimentos que, em sua opinião, deveriam nortear tal atividade. Dentre essas habilidades, ela destacou a necessidade do professor saber abordar as novas gerações de crianças, no sentido de estimulá-las ao estudo do piano:

É ele precisa ter uma maliabilidade, uma flexibilidade muito grande pra abordar essa criança que está mais preocupada com o computador do que com a música. Então, se você não falar a linguagem dessas crianças, se você não agir como eles, se não tiver ao par do que eles gostam, da linguagem que eles empregam, que é uma linguagem meio tipo código e que todos usam na escola, na rua, no cinema, na festinha, você tá roubada. (ibid., p. 66)

De acordo com a professora, a busca do contato com o universo dos alunos poderia facilitar a comunicação entre os professores e as novas gerações:

Então não dá pra você dar uma de senhora professora, você tem que ser uma igual deles, senão eles não vão nem querer saber. Você vai passar por careta: “Ihh, aquela mulher lá é careta, não gosto dela, ela é careta, ela é chata”... Mesmo que você tenha seus 20 anos, você vai parecer uma velha pra uma criança de 7, 8 anos. “Aquele lá é uma velha, não sabe nem falar, eu fui perguntar pra ela um negócio do computador e ela não sabia nada”... Mas não é que você não sabe nada, você não sabe é na linguagem dele. Você vai ter que descer até ele, e não esperar que ele suba até você. Ele não vai nem te encarar minha filha. Se você não agir, não se vestir e não andar como eles, eles nem te olham. Eles querem alguém igual a eles que fale a linguagem deles: “Pô, legal né, legal...”. Então a minha maneira de ver a coisa hoje é isso, que a criança, ela tá tão distante dessa música que eles chamam de careta, que se você não mostrar esse lado antes, você não consegue chegar aonde você quer, mais, eles vão pra outro lugar... (ibid., p.66-67).

Nesta citação, encontro um elemento social que, de acordo com HUBERMAN (1995, p.45), é sentido pelos professores no final de suas carreira: o distanciamento das gerações, que freqüentemente tornam o diálogo entre professores mais velhos e jovens alunos, mais difícil.

Além disso, estas observações feitas pela professora, também indicaram sua preocupação para com o uso da linguagem e da motivação, que são conhecimentos integrantes do conjunto de saberes da função educativa, e que servem como mediadores do processo educacional. Em outro momento de seu discurso, ela também sugeriu que o docente deveria investir muito em sua formação e também usar sua criatividade na condução das aulas:

Saber de tudo, ler sobre tudo... Você precisa ter muito criatividade, muita imaginação (...) Então acho que precisa ler

muito, muito, muito, pra ter criatividade, porque com cada aluno é uma maneira de falar... (ibid., p. 58).

Nesta breve exposição, portanto, ela apontou, primeiramente, para a necessidade do uso de saberes disciplinares e curriculares, ao tratar da necessidade de aquisição de conhecimento, por parte do professor. Em um segundo momento, ela apontou para a criatividade, que considerei como um elemento que integra tanto os saberes experienciais, quanto os saberes da função educativa. Nesse sentido visualizei a criatividade, apontada pela professora, primeiramente como um componente dos saberes experienciais, porque ela também se manifesta com o domínio da ação pedagógica; e em segundo momento como integrante do conjunto de saberes da função educativa, porque ela certamente integra processos didáticos e motivacionais na prática docente.

A opinião da professora, sobre os saberes docentes também pôde ser verificada por meio da discussão sobre o curso de bacharelado em música. Ao apontar falhas nesse curso, especialmente naquele de sua instituição, ela propôs algumas reformas, nas quais deveriam ser consideradas diferentes possibilidades para o enfoque da formação pianística: as possibilidades de camerista, correpetidor, performer e de professor. Ao comentar a formação que o professor deveria ter, ela sugeriu:

Agora, a formação do professor, na minha opinião tinha que ser a mais difícil. Porque ele tinha que fazer tudo. Ele tinha que saber fazer tudo. Estudar os estudos de Chopin, os estudos de Litz, os estudos de Czerny, os estudos de Moskowisky, prelúdio

e fugas... Mas não no mesmo nível de apresentação, entende? O professor precisava estudar todos, não pra tocar em público, mas pra conhecer, pra saber como trabalhar com alguém que quisesse ser pianista. Conhecer todos os prelúdios e fugas de leitura. Aí ele precisava também saber fazer música de câmara... Aparece pra ele um aluno que quer fazer música de câmara, que quer fazer correpetição... E todas as outras matérias obrigatórias: análise... Então o de professor seria, na minha opinião, o mais difícil. E aí digamos assim que, até invés de o do professor ser em quatro anos, o professor seria em seis, como é composição e regência. Os quatro anos básicos, onde ele vai se entrosar com todo o tipo de repertório, voltado para o ensino, as coisas que são realmente básicas na formação de um músico, e mais dois anos de estágio, em diversas classes, tanto dos pequenos quanto dos mais velhos... E na câmara, com câmara... Eu achava que este seria o curso mais difícil... Então quatro anos de trabalho, e depois só estágio. Eu dividiria assim... (ibid., p.51-52).

Assim, ao expressar sua preocupação para com a formação do professor de piano, a professora Tereza apontou conhecimentos que consideraria necessários para o exercício desta profissão, que coincidiram portanto, com os saberes disciplinares, curriculares e da função educativa. Embora ela não tenha aludido explicitamente em seu discurso estes termos, ela sugeriu, em sua proposta, elementos que conduziram sua análise nos conjuntos de saberes que, nesta tese, têm sido discutidos, e que norteiam sua própria prática docente.

5.4 Síntese dos saberes da professora Tereza

Inicialmente destaco nesta conclusão, o enfoque fenomenológico utilizado como linha discursiva. Por meio dessa ótica, procurei trazer em relevo os inúmeros aspectos peculiares da atividade profissional da professora Tereza, apresentados a partir dos relatos da própria

professora, evidenciando os aspectos histórico-pessoais. Também considerei como foco de interesse para este estudo, o período da carreira docente na qual a professora se encontrava, ou seja, os seus 43 anos de atuação e as decorrências, desses anos de experiência, refletidas em sua atividade.

Assim, este estudo teve como foco, a prática pedagógica da professora Tereza, abordada por meio do estudo sobre os saberes que norteavam tal prática e que, em sua ação docente, ela mobilizava. Tais saberes foram considerados a partir de quatro categorias já tratadas nos estudos anteriores: os saberes disciplinares (da formação inicial ou emergentes); os saberes curriculares; os saberes experienciais; e os saberes da função educativa. Todas essas categorias foram, em maior ou menor intensidade, identificadas no trabalho da professora, seja por meio de seu discurso ou de sua atuação prática.

Ao procurar as evidências da utilização destes saberes por parte da professora, me detive no reconhecimento dos processos de aquisição destes, que, de modo geral, apresentaram três origens fundamentais: a origem institucional, a auto-instrução e a origem experiencial.

Como origem institucional, considerei determinantes, as instituições nas quais a professora obteve sua formação anterior à graduação, sua formação da graduação e da pós-graduação. Também considerei nessa origem, os diversos cursos freqüentados, nos quais a professora procurou aprofundar seus conhecimentos musicais, bem

como as aulas particulares freqüentadas pela professora, com diferentes docentes.

Como auto-instrução, defini os processos de aquisição de saberes empenhados pela professora por meio de uma conquista individual, uma pesquisa pessoal, não vinculada às instituições de ensino.

Já a origem experiencial dos seus saberes, foi remetida a uma categoria de saberes que a professora obteve por meio de sua própria experiência, no dia-a-dia do exercício profissional. Também considerei nessa origem, o contato com outros docentes, que, por meio de mecanismos de transmissão oral, possibilitaram-lhe a aquisição de conhecimentos que não estão formalizados nas literaturas especializadas, mas se encontram disseminados no meio pianístico, e são validados pelos próprios profissionais.

Além da observação da origem dos saberes da professora, também foi relevada neste estudo, a maneira integrada que estes saberes se apresentaram na prática. A dinâmica da condução pedagógica conferiu à docente a habilidade de mobilizar concomitantemente, vários grupos de saberes, que integrados, favoreciam o processo de ensino e viabilizavam uma maior flexibilidade na atividade prática da professora.

Por fim, fazendo uma síntese deste caso, observo que a professora Tereza utilizou, na construção de sua prática, os diferentes

grupos de saberes – disciplinares, curriculares, experienciais e da função educativa – sendo que uma destas categorias, ou grupo de saberes, foi particularmente expressiva em sua prática: os saberes experienciais. Estes saberes foram mobilizados na sua atividade, integrados aos demais saberes e, de forma particular possibilitaram à professora, uma atuação confiante e precisa. Neste sentido, os saberes experienciais adquiridos ao longo dos seus anos de atuação, tornaram-se viabilizadores do processo de mobilização dos demais saberes, pois possibilitaram a validação e seleção dos mesmos.

De acordo com TARDIF (2002, p.53):

Os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso.

Assim, na observação deste caso, foi possível verificar este processo descrito por Tardif, na prática da professora Tereza, de tal modo que os seus saberes experienciais se encontraram impregnados na sua ação pedagógica, em um processo de simbiose com os demais grupos. Minha interpretação sobre este caso, portanto, me levou a verificar que o domínio da prática, adquirido pela professora ao longo dos anos, foi a principal consequência deste significativo desenvolvimento de seus saberes experienciais.

CAPÍTULO VI
TRANSVERSALIZAÇÃO DOS CASOS

6.1 A temporalidade como enfoque de transversalização dos casos

Este capítulo foi organizado como uma transversalização dos três casos tratados nesta tese, na qual procurei trazer em relevo alguns fatores que considerei significativos para a investigação dos saberes docentes dos professores de piano. Assim, decidi como enfoque de transversalização, o fator da temporalidade no processo de aquisição dos saberes. Tal opção teve como justificativa, a conexão com o objetivo geral desta tese, que teve como objeto a investigação dos saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano, em diferentes etapas da carreira docente.

Os estudos realizados com as professoras, nos quais me detive no processo de reconhecimento dos saberes docentes, passaram a ser visualizados por meio uma orientação temporal, na qual foi buscada a relação entre o período da carreira e a mobilização dos diferentes grupos de saberes: disciplinares, curriculares, da função educativa e experienciais.

Nessa discussão dos saberes, destaquei todos os grupos apresentados na tipologia estabelecida para esta tese, dando uma ênfase especial aos saberes experienciais. Tal ênfase foi desencadeada pela própria origem social deste grupo, que está relacionada especificamente ao desenvolvimento da carreira, ou seja, estes saberes possuem um vínculo particular com o fator temporal no processo de sua

formatação. Nesse sentido, procurei abordar as relações entre a temporalidade e a aquisição dos saberes experienciais, por meio de três perspectivas: A mobilização dos saberes experienciais e sua relação temporal com o domínio da situação pedagógica; os saberes experienciais e sua relação com os contatos sociais do professor – os alunos e os pares; os saberes experiências como um fator de validação dos demais saberes que norteiam a prática docente.

Ao propor a utilização do método multicasos, orientado pelo estudo de desenvolvimento de corte transversal, num enfoque fenomenológico, pretendi abordar os processos de aquisição e mobilização dos saberes de professores de piano, em etapas da carreira específicas - no início, no meio e no final desta trajetória - considerando as particularidades das trajetórias individuais de cada docente. Essa diversificação de períodos, teve como premissa, o intuito de enfatizar a temporalidade como fator condicionante da aquisição dos saberes. Tal observação nos estudos realizados, trouxe como dado, a constatação de que existe uma maior ou menor articulação dos saberes nas atividades práticas das professoras, de acordo com as distintas fases da carreira profissional.

TARDIF (2002, p. 103), ao tratar da relação do tempo com os saberes docentes, constata que estes “não se reduzem a um ‘sistema cognitivo’ que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto

da ação no qual ele se insere quanto da sua história anterior”. Para o autor os fundamentos do ensino, e, portanto, os saberes docentes, são ao mesmo tempo existenciais, sociais e pragmáticos.

Existenciais numa ótica de que o docente “pensa com a vida”, isto é, pensa a partir de uma história de vida, não somente com o intelecto, no sentido rigoroso do termo, mas também por meio do emocional, afetivo, pessoal e interpessoal. E, argumentando, sobre seu pensamento ele cita Heidegger, afirmando que o professor não é somente um ser “epistêmico”, mas existencial no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica hermenêutica, ou seja, um ser-no-mundo, um *Dasein*¹.

O caráter social dos saberes, verificado na discussão de Tardif sobre a temporalidade, aponta para a aquisição dos mesmos em fontes sociais diversas e em tempos diferentes: Tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... No contexto do estudo multicasos, vislumbrado nesta tese, esta constatação se dá na trajetória da formação musical das professoras desenvolvidas nos conservatórios, aulas particulares, na graduação, na carreira docente, entre outros.

Por fim, a abordagem do autor, que aponta para a temporalidade dos saberes em sua dimensão pragmática, se fundamenta na constatação de que tal característica está intimamente ligada tanto ao

¹ Tardif cita Heidegger e utiliza o conceito deste filósofo – *Dasein* - em sua discussão, vindo ao encontro da perspectiva proposta na metodologia desta tese para interpretação dos casos.

trabalho quanto ao indivíduo trabalhador. Os saberes são adquiridos, mobilizados, e modelados, no cumprimento das funções docentes. Assim, a utilização destes saberes, que Tardif aponta como práticos ou operativos e normativos, depende da adequação dos mesmos às funções, problemas e necessidades que as situações cotidianas impõem ao professor.

Estas abordagens do autor, vêm ao encontro do estudo da temporalidade, que neste capítulo busca vincular a passagem do tempo com a construção da carreira, observando a aquisição e mobilização dos saberes na prática cotidiana das professoras de piano.

As categorias de saberes, vislumbradas nos três casos – professora Rita (1)², Maria (2) e Tereza (3) – foram por mim consideradas como categorias significativas para o estudo proposto nesta tese. Para tanto, busquei identificar no relato das docentes, as fontes sociais de aquisição desses saberes. Neste sentido, por meio de seus depoimentos, vinculados às suas formações e suas carreiras, pude reconhecer diferentes processos de inclusão dos saberes em suas práticas.

Os saberes disciplinares foram observados no discurso e na prática das três docentes, sendo que a discussão destes foi remetida a duas subcategorias de saberes: os saberes disciplinares oriundos da formação inicial e os saberes disciplinares emergentes.

² O caso n.º 1, neste capítulo, foi identificado como “Rita (1)”, assim como o caso n.º 2 “Maria (2)” e o caso n.º 3 “Tereza (3)”.

Os saberes disciplinares oriundos da formação inicial, foram adquiridos pelas professoras no período de formação acadêmica, que nesta tese foi identificada como a formação anterior à graduação e a formação da graduação, incluindo todo o tipo de atividades realizadas pelas professoras, nesse período, para a aquisição de conhecimentos.

Já os saberes disciplinares emergentes foram relacionados aos conhecimentos adquiridos após as professoras receberem o título de Bacharel, sendo vinculados ao processo de formação continuada e também associados aos conhecimentos que foram adquiridos como necessidades que emergiram de suas práticas docentes. Nesta subcategoria de saberes disciplinares, identifiquei além da origem social vinculada às instituições, uma origem em processos de autoformação, nos quais as professoras buscaram, por meio do autodidatismo, a aquisição de alguns conhecimentos necessários ao exercício de suas funções docentes.

Para os saberes curriculares foram identificadas, nos três casos, duas fontes sociais principais: a aquisição destes saberes, vinculada às instituições de formação musical, que as professoras freqüentaram ao longo de suas trajetórias como estudantes e já como profissionais; e o contato com o currículo de suas instituições de atuação profissional.

Os saberes de função educativa, por sua vez, foram adquiridos em diferentes circunstâncias. No caso da professora Rita (1), algumas das disciplinas cursadas no bacharelado foram voltadas para a

pedagogia do instrumento. Além disso, esta professora participou de alguns cursos de formação de professores. A professora Maria (2), por sua vez, também frequentou cursos voltados para a formação docente, enquanto que a professora Tereza (3), teve contato com disciplinas de formação pedagógica durante sua formação no antigo curso Normal. Nos três casos, foi considerado como fonte social de aquisição dos saberes da função educativa, a própria experiência cotidiana, vivenciada pelas docentes em suas práticas. Neste sentido, defendi que a aquisição de alguns conhecimentos dos saberes da função educativa foi viabilizada por meio dos saberes experienciais.

Por fim, o grupo de saberes experienciais foi aquele que teve como fonte social de aquisição, a própria experiência, acumulada ao longo da carreira docente de cada professora. Foram identificadas como fontes sociais de aquisição deste grupo de saberes, o exercício cotidiano da profissão e as interações vivenciadas entre as professoras, com seus pares e com seus ex-professores.

A observação das fontes sociais de aquisição dos saberes docentes, no estudo multicasos, possibilitou uma primeira relação com o fator temporal, uma vez que foram consideradas, para este fim, os elementos histórico-pessoais de cada participante da pesquisa, particularmente os elementos de formação profissional. Na seqüência dessa análise, procurei focar a mobilização dos saberes na atuação

prática das professoras, estabelecendo uma visão mais geral de todo o processo interpretado nos casos, dentro de uma abordagem temporal.

6.2 A observação do fator temporal no estudo sobre a mobilização dos saberes disciplinares

A observação dos saberes disciplinares, durante as aulas práticas das professoras, possibilitou a constatação que estes apresentaram, de acordo com a etapa da carreira, um determinado significado e uma forma particular de mobilização para cada docente. Tais saberes – disciplinares emergentes ou disciplinares oriundos da formação inicial – eram amplamente utilizados pelas professoras na condução de suas práticas

Ao observar a professora Rita (1), atuando em sala de aula, foi possível perceber que a mobilização dos saberes era regida, particularmente, por alguns grupos que a professora demonstrava possuir um domínio maior. Assim, por se encontrar num período inicial da carreira, seu vínculo com os saberes disciplinares – principalmente com os saberes disciplinares oriundos da formação inicial - lhe forneciam o respaldo para suas ações, uma vez que sua bagagem de saberes experienciais, curriculares e da função educativa, se encontravam como grupos em fase de formação, ou seja, grupos que a professora, ao longo de sua trajetória, ainda iria consolidá-los.

Os saberes disciplinares mobilizados em sua atuação, apresentavam uma relação de sustentáculo para sua prática docente. Suas orientações, portanto, tinham como base, segundo seu próprio depoimento, os conhecimentos de sua formação acadêmica, adquiridos por meio das diferentes disciplinas que fizeram parte de sua graduação. Tais saberes, portanto, lhe serviam de apoio, principalmente para a resolução dos problemas técnicos/interpretativos de seus alunos. Esta forma de interação com este grupo é explicada por GUIMARÃES (2004) que aponta para o início da carreira como uma etapa na qual o professor busca, nos componentes de sua formação inicial, a base para sua ação docente.

A professora Maria (2), que estava numa fase intermediária da carreira docente, também mobilizava, freqüentemente, os saberes disciplinares em sua prática. No entanto este grupo já se encontrava articulado, com maior intensidade, aos demais grupos de saberes. Ao verificar na prática da professora, a articulação dos saberes disciplinares com os demais grupos, pude perceber que este processo lhe dava subsídios para conduzir, com relativo domínio, as situações de aprendizagem.

Esta constatação, portanto, foi confrontada com o pensamento de HUBERMAN (1995), que observa o período da diversificação (entre o 7.º e o 25.º anos da carreira) como uma etapa na qual a atuação docente é marcada por uma “consolidação pedagógica”, ou seja, o professor, após

ter passado por um período de estabilização, tende a diminuir as incertezas e a rigidez em sua atuação.

O seu domínio dos saberes disciplinares, mobilizados num processo heterógeno com os outros grupos, lhe proporcionava uma atuação dinâmica, verificada na sua forma de conduzir seu trabalho. De fato ela demonstrava estar sempre atenta para detectar as dificuldades dos alunos e orientá-los na resolução dos mais variados problemas da área músico-estrutural, da performance e da teoria.

A professora Tereza (3), por sua vez, também demonstrou que, em sua prática, os saberes disciplinares eram amplamente dominados. Tal conclusão foi impulsionada pela observação de que esta professora se encontrava totalmente interada com os elementos disciplinares de seu trabalho. Além disso, o grau de articulação entre os saberes disciplinares e os outros grupos de saberes, especialmente neste caso, era intenso. As situações observadas em sala de aula demonstraram que esta docente, de forma mais incisiva que as outras duas, parecia não ter nenhuma novidade na mobilização destes saberes, ou seja, todas as situações que exigiam a articulação de tal grupo, pareciam que já eram conhecidas e, portanto, facilmente resolvidas.

Este grau de domínio dos saberes disciplinares na prática da professora Tereza (3), bem como o processo de articulação deste grupo com os demais, foi relacionado com o estágio em que esta se encontrava na carreira profissional, no qual, segundo HUBERMAN (1995), o

professor tende a vivenciar um período de maior serenidade, oriundo do domínio da situação pedagógica. De fato, Tardif aborda esse processo da temporalidade e da mobilização dos saberes, especialmente como uma conseqüência da experiência pessoal vivida. Neste sentido, o autor explica:

...em toda a ocupação, o tempo surge como um fator importante (...) trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF, 2002, p.57).

Na observação da mobilização do grupo de saberes disciplinares, verificada à luz do fator temporal, pude perceber que este grupo permeava a atividade laboral de todas as professoras. Para a professora Rita (1), seu domínio significava a base para sua ação docente, uma vez que outros grupos de saberes não estavam ainda completamente formatados em sua prática. Já para as professoras Maria (2) e Tereza (3), tal grupo se encontrava como um conjunto significativo em suas práticas, compartilhado, em suas funções, com os demais grupos. No caso de professora Tereza (3), esta articulação entre os saberes foi percebida em maior intensidade, pois, seus longos anos de atividade, lhe traziam, em relação às outras professoras, uma vinculação maior entre os saberes experienciais e os demais grupos, chegando a se confundirem na observação de sua prática.

6.3 A mobilização dos saberes curriculares à luz do fator temporal

Os saberes curriculares, observados nos três casos, foram considerados como um grupo cujas fontes sociais de aquisição foram remetidas à formação profissional das professoras e às instituições de atuação profissional destas. De acordo com TARDIF (2002, p.40), estes saberes que se incorporam à prática docente, “aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo”.

Neste grupo de saberes, foram considerados os conhecimentos dos programas, dos métodos, os planejamentos, a avaliação, enfim todos os meios de sistematização e organização curricular do ensino. Tais conhecimentos, seguem, de acordo com PIATTI (1994), considerados como elementos do setor da ação do ensino.

Ao analisar os dados obtidos no primeiro caso, pude perceber que os saberes curriculares também faziam parte dos grupos de saberes mobilizados pela professora Rita (1). Sua bagagem de saberes curriculares era delegada, especialmente aos conhecimentos dos programas e métodos utilizados durante sua formação acadêmica, o que lhe permitia o uso deste grupo em sua prática. No entanto, num contexto temporal, observei que as relações da docente, com os saberes curriculares, ainda transitavam por um processo de construção. Tal constatação se deu por meio de suas próprias declarações, nas quais

pude perceber suas incertezas sobre a orientação de seus alunos, sobre o modo “correto” de ensinar; a angústia pelo conhecimento de diferentes repertórios, particularmente de orientação metodológica; e a constante alusão à suas ex-professoras, para confrontar sua prática de ensino e embasar suas decisões pedagógicas.

A professora Maria (2), por sua vez, também demonstrou que este grupo era parte integrante de sua atividade docente. Na constatação de diferentes elementos pertencentes aos saberes curriculares, foi possível verificar que a professora se orientava de forma sistematizada: traçava objetivos, planejava suas aulas, conhecia repertórios variados e diferentes métodos. Neste último aspecto, por exemplo, a professora demonstrou uma segurança maior em relação à professora Rita (1), pois seus 19 anos de prática de ensino, lhe proporcionaram mais tempo de utilização de diferentes métodos e conseqüentemente, maior interação com tais materiais.

A professora Tereza (3), por sua vez, também apresentou este grupo de saberes como parte integrante de sua atividade de ensino, assim como as professoras Rita (1) e Maria (2). A abordagem deste grupo de saberes na prática da professora, se deu a partir da observação de sua sistematização do trabalho com os alunos, o seguimento dos programas de ensino e a diversificação do repertório. Investigando estes saberes sob o aspecto temporal, destaquei uma contradição no comportamento da professora em relação a este grupo, pois embora sua

prática estivesse calcada no uso de diferentes elementos curriculares, ela afirmou, em suas declarações, que não planejava “nada” nem seguia programas. Refletindo sobre este discurso, concluí que, tal atitude estaria vinculada a um processo de articulação entre os saberes curriculares e experienciais, nos quais a mobilização dos mesmos se dava num processo praticamente introspectivo, natural, incorporado à sua atuação num contexto simbiótico.

Assim, revisando as relações entre a mobilização dos saberes curriculares e a passagem do tempo na carreira docente dos três casos, verifico que também este grupo, assim como o grupo de saberes disciplinares, tende a se formatar no processo de aquisição dos saberes experienciais e na articulação com os demais saberes. Em comum, no entanto, permanecem durante toda a história laboral das docentes, as bases de aquisição destes saberes curriculares, que são vinculadas, principalmente, à formação acadêmica das mesmas e às suas atuações institucionais.

6.4 A observação do fator temporal no estudo sobre a mobilização dos saberes da função educativa

Os saberes da função educativa, foram discutidos nesta tese, como um grupo cujos conhecimentos envolvidos eram remetidos aos aspectos didático-pedagógicos da prática docente. Tais saberes,

portanto, foram considerados especialmente na ação docente, por meio da intencionalidade pedagógica que, segundo ALBAREA (1994, p. 42)³, proporciona, no ensino da música, a “adoção de planos, técnicas e procedimentos em vista de alcançar determinados objetivos”, bem como “abarca os métodos de ensino, pelos quais se dá um rumo ao processo educativo e se busca sua eficácia”⁴.

Ao investigar a mobilização destes saberes na ação e no discurso da professora Rita (1), observei que tal grupo se encontrava em processo de aquisição pela docente, e, em sua prática, já foi possível perceber que ela mobilizava alguns conhecimentos pertencentes a este grupo.

Além de verificar, por meio de seu discurso, que a professora Rita (1) cursou em sua graduação duas disciplinas voltadas para a pedagogia do instrumento e que freqüentou alguns cursos voltados para a Pedagogia da Música, pude observar em sua prática docente que ela mobilizava alguns conhecimentos vinculados aos saberes da função educativa. Dentre estes conhecimentos, pude observar o uso da didática, da motivação e de critérios avaliativos.

A professora Maria (2) diversamente à professora Rita (1), não teve a oportunidade de cursar nenhuma disciplina da área da Educação em sua graduação, no entanto, sempre buscou, assim como a colega,

³ Do original: “...prevede perciò l'adozione di piani, tecniche e procedure in vista del perseguimento di determinati obiettivi... Comprende i metodi di insegnamento, per mezzo dei quali si dà indirizzo al processo educativo e lo si rende efficace...”(ALBAREA, 1994, p.42).

⁴ De acordo com o autor, esta posição está particularmente articulada com o setor da didática da música, que ele define como a arte da ciência do ensino musical (“La didattica... si occupa dell'arte e della scienza dell'inegnamento”... (ALBAREA, 1994, p.41).

por meio da realização de cursos diversos, uma complementação destes conhecimentos, para a melhoria de sua prática. Neste sentido, ela também fez alguns cursos para encorpar esta categoria de saberes:

Então na verdade, a questão da parte da educação musical, eu procurei por fora né? Porque o curso superior não oferece essa, vamos dizer, essa bagagem... (C.D. 2, p.11).

Na observação de sua prática docente, foi possível verificar que ela mobilizava os saberes da função educativa, integradamente com outros grupos de saberes. Dentre os conhecimentos destacados deste grupo, observei o uso de métodos de ensino, uso da didática, de recursos educacionais e da interdisciplinaridade.

A professora Tereza (3), por sua vez, não teve nenhuma formação pedagógica durante a graduação, porém teve a oportunidade de cursar o magistério, em sua formação no ensino médio. Diferentemente das outras colegas, a professora Tereza não buscou uma complementação dos conhecimentos das Ciências da Educação para sua prática cotidiana. Ao ser questionada sobre a busca de conhecimentos da Educação Musical, ela foi categórica ao responder que nunca pensou nesse assunto. No entanto, sua longa experiência acumulada em mais de 40 anos de atuação, lhe forneceu, por meio dos saberes experiências, a consolidação de inúmeros conhecimentos pertencentes ao grupo de saberes da função educativa.

No estudo deste caso, observando as aulas da professora Tereza, pude identificar, como saberes da função educativa mobilizados

em sua prática, especialmente a aplicabilidade de metodologias, a utilização de recursos de ensino, e o uso da didática.

Numa síntese de observação dos três casos, concluí que os saberes da função educativa, foram adquiridos pelas docentes, em diferentes situações que incluíram desde a aprendizagem formalizada até a aprendizagem adquirida por meio da experiência cotidiana. Nestes termos, uma peculiaridade para este grupo de saberes, foi a viabilização deste por meio dos saberes experienciais.

Esta forma de aquisição dos saberes da função educativa, em minha interpretação, tem uma relação significativa com a formação do bacharel. No entanto, não defendo que este possa ser um caminho para que os bacharéis dominem os saberes da função educativa, ou seja, que eles aprendam a ensinar “ensinando”, “com a prática”. Mesmo porque as docentes que participaram desta pesquisa, por meio de diferentes experiências, tiveram contato, mesmo que mínimo, com algumas disciplinas das Ciências da Educação.

Ao abordar a temporalidade no estudo dos saberes da função educativa, pude perceber que havia, de acordo com a etapa da carreira, uma relação específica com este grupo por parte das professoras. A professora Rita (1), por se encontrar em uma fase de início de carreira, demonstrava um interesse especial por este grupo. Tal interesse se justificava pelas necessidades que, por meio de sua pouca experiência, eram detectadas. A professora Maria (2), também se mostrava

particularmente atenta para com este grupo de saberes. Embora estivesse numa fase intermediária e já mobilizasse com tranquilidade tal grupo, ela deixava transparecer, em seu discurso, que este grupo era especialmente significativo. A professora Tereza (3), ao contrário, não evidenciava uma preocupação para com sua formação carente em disciplinas voltadas para a prática do ensino instrumental. Sua relação com este grupo de saberes era essencialmente empírica, ou seja, ela mobilizava este grupo de saberes, que, por meio de sua história pessoal, foram adquiridos ao longo de sua carreira.

Ao procurar compreender essa relação da professora Tereza (3), com este grupo de saberes, considere que as diferenças entre o período do início de sua carreira docente e das demais, poderia ser um elemento explicativo. Neste sentido, as exigências de formação necessárias para a atuação profissional das professoras Rita (1) e Maria (2), poderiam ser distintas daquelas que, há 40 anos eram exigidas, isto é, no período em que a professora Tereza (3) iniciou sua carreira. Provavelmente, o período recente, no qual as professoras Rita (1) e Maria (2) iniciaram suas carreiras, seja um tempo no qual o modelo de formação docente, vinculada à tradição conservatorial europeia, esteja em choque. De fato, VASCONCELOS (2002) aponta para essa formação – que vinculava à concessão da docência ao indivíduo com bom domínio instrumental - como um modelo que se encontra numa encruzilhada identitária, e que,

conseqüentemente, tem despertado a busca de novos rumos para o desenvolvimento da profissionalidade.

6.5 O confronto com a temporalidade no estudo sobre os saberes experienciais

Os saberes experiências, por sua vez, se configuraram como um grupo que possuía uma origem prática⁵. Esta prática foi caracterizada na pesquisa, como toda a interação vivida pelas professoras, em função de suas atividades docentes. Tais saberes foram considerados, nesta transversalização, como um grupo especialmente relevante, pois, a aquisição deste, está relacionada de forma particular com a temporalidade.

Assim, o fator temporal não foi considerado apenas um meio para analisar a mobilização destes saberes ao longo da carreira, mas foi designado como um elemento gerador destes saberes. Neste sentido, optei por destacar os saberes experienciais por meio de alguns enfoques específicos. Tal escolha se deu não só pelas especificidades que remetem este grupo ao estudo da temporalidade, mas também pela particularidade que este grupo de saberes apresenta em relação à personalização que assume, em cada caso.

⁵ O termo “prática”, neste contexto abarca o sentido de “não teórica”.

Assim, optei por discutir a mobilização dos saberes experiências e sua relação com a temporalidade por meio de três possibilidades discursivas:

- A mobilização dos saberes experienciais e sua relação temporal com o domínio da situação pedagógica.
- Os saberes experienciais e sua relação com os contatos sociais do professor – os alunos e os pares.
- Os saberes experiências como um fator de validação dos demais saberes que norteiam a prática docente.

6.5.1 A mobilização dos saberes experienciais e sua relação temporal com o domínio da situação pedagógica.

No primeiro enfoque abordei o elemento do domínio da prática pedagógica do professor de piano, interpretados, no âmbito do domínio dos três estudos, numa abordagem temporal. Este domínio foi associado aos elementos que, num enfoque fenomenológico heideggeriano, são contemplados por meio da história pessoal, que inclui aspectos da individualidade e das interações vivenciadas no percurso da atuação docente, em cada trajetória.

A professora Rita (1), que possuía três anos e meio de carreira docente, evidenciou uma postura profissional mais latejante, no que tange a sua forma de decidir, de agir e de atuar em sala de aula.

É essa questão da experiência eu sinto que ainda é... é pouco... (C.D.1, p.35)

Aí, eu, “nossa, tá como é que eu vou fazer, né?”, porque um professor mais experiente ele já sabe como o que passar para aquele aluno já na hora, né? Então neste aspecto eu sinto, um pouco, ainda, de dificuldade... (Ibid., p.48)

...quando eu comecei “nossa, o quê que eu vou fazer com essas crianças, né?”, fiquei desesperada... (Ibid., p. 104)

Seus poucos anos de profissão, e, conseqüentemente, seu restrito tempo, para a aquisição da experiência no trabalho cotidiano, manifestaram essa instabilidade. De fato, em alguns momentos pude interpretar com mais clareza esta situação, como ao verificar a relativa insegurança que a professora apresentava sobre sua escolha profissional, que oscilava entre a docência e a carreira de pianista:

Eu sempre pensei na performance, sempre pensei... (Ibid., p.33)

Eu achava que eu não tinha muita paciência pra ensinar... eu nunca quis muito ser professora...(Ibid., p.35)

...eu gosto até de dar aula né, mais... (Ibid., p.62)

...se eu posso pegar alguma coisa específica pra performance, pra tocar mesmo, pra ser pianista, assim, eu sempre dou mais prioridade do que pra dar aula, assim, né? (Ibid., p.82-83)

Nestes trechos, destacados do discurso da professora, a insegurança apresentada por ela, ao comentar o seu ingresso na docência, trouxeram em evidência um fator social que ainda hoje tem influenciado muitos profissionais: a hierarquia entre as funções do concertista e do professor. Para a professora Rita, o trabalho performático, além de lhe parecer mais atrativo, também lhe fornecia um alibi que, no seu meio artístico, poderia lhe trazer mais prestígio: o fato

de estar atuando como uma “artista”, uma musicista, e não como uma “professora”.

Para VASCONCELOS (2002), a ligação entre a profissão docente, com o mundo do espetáculo, no trabalho do professor de música, é uma realidade heterógena e complexa, na qual o docente, freqüentemente pode ser considerado pelo seu desempenho artístico e não necessariamente pela sua formação pedagógica. Neste sentido, ele explica:

A progressão na carreira, mais do que a ascensão da categoria sócio-profissional, situa-se, sobretudo, na aceitação dos desempenhos pelas comunidades artísticas onde se integram e pela visibilidade e o renome que se consegue obter (ibid., p. 27).

Além dessa insegurança sobre sua escolha profissional, a professora Rita também demonstrou uma certa instabilidade decorrente de sua pouca experiência na carreira. Pude verificar esta instabilidade, nas suas declarações, ao fazer questionamentos sobre a aprendizagem efetiva dos alunos, configurados na incerteza sobre sua condução didático-pedagógica, e ao aludir declaradamente, e com certa freqüência às suas ex-professoras de piano, no sentido de respaldar sua prática em conhecimentos oriundos da transmissão oral. Alguns trechos de seu discurso ilustraram essas inseguranças que permeavam a condução de sua atividade profissional:

...eu tenho muita influência das minhas professoras que foram do bacharel... ...eu percebo de vez em quando que eu tenho algumas reações da Ana... É, por exemplo uma coisa que é típica da Ana é mostrar no piano... então eu acabei pegando

um pouco disso, né? Eu sempre tenho que ficar mostrando como é que é, tal... (C.D.1, p.100)

...quando tem alguma... Acontece alguma coisa, com algum aluno, alguma coisa assim, e que eu não sei como lidar, eu recorro a alguém... Alguém assim que já tem uma certa experiência pra tentar me auxiliar... (ibid., p56)

...eu fico meio perdida com essa questão da experiência, né, “nossa, será que eu estou passando certo pra eles? Será que eles tão aprendendo mesmo? Será que mais pra frente eles não vão... será que vai prejudicar alguma coisa, né?”... Então é o que eu mais temo, assim, com eles... (ibid., p.105-106)

Interpretando estas inseguranças reveladas pela professora Rita (1), pude constatar que elas estavam especialmente relacionadas com o processo de aquisição dos saberes experienciais. Neste sentido, TARDIF (2002, p.110-111) explica estes saberes como:

...um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida pessoal, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.

Por outro lado, a professora Maria (2), com dezenove anos de carreira docente e a professora Tereza (3), com quarenta e três anos, apresentaram, neste aspecto da segurança e do domínio da prática, uma confiança, calcada numa atitude de comprometimento com sua escolha profissional. De acordo com TARDIF (ibid, p. 106-107), esse comprometimento com a opção profissional possui uma relação direta com a temporalidade: “Ora, essa identidade não é simplesmente um ‘dado’, mas também um ‘constructo’...”, ou seja, o professor passa a construir uma identidade profissional, ao longo de sua carreira e, conseqüentemente a dominar, cada vez mais, sua prática docente.

Maria (2) e Tereza (3) revelaram, por meio de seus discursos e de suas atuações, um domínio e uma segurança que não deixavam transparecer dúvidas ou incertezas na forma de conduzir suas atividades com os alunos, bem como em relação à escolha profissional. Declarou a professora Maria:

Então, na verdade assim... é, pelo fato ter bastante tempo já dando aula... eu já consegui atingir alguma coisa... Então você vê que... valeu a pena... (C.D.2, p.88)

... Há, eu assim... não sou tão assim... eu acho... na verdade essa idéia que eu já planejei há muito tempo atrás de ter uma boa turma, assim, de dar aula, isso é uma coisa que eu já consegui atingir. (ibid., p.89)

E a professora Tereza:

Ah, eu gosto, e continuo gostando (C.D.3, p.65).

Então, com cada aluno, pra chegar até ele, você tem que descobrir do que é que ele gosta, do que ele tem prazer, do que ele tem paixão... aí, você entra... (ibid., p.79).

Estas certezas foram interpretadas especialmente por meio das declarações das professoras. Neste sentido, particularmente a professora Tereza (3) demonstrou um domínio significativo de sua função, pela sua forma de explicar, de transmitir suas orientações e até mesmo de dialogar durante as entrevistas, vislumbrando o perfil de uma docente mais tranqüila e objetiva, de falar calmo e preciso:

Você pega um aluno e você primeiro tem que saber a reação desse aluno: até onde ele pode, até onde não pode, o que você vai fazer com ele pra depois você descobrir uma maneira de chegar até ele. Não tem livro nenhum que te explique isso. É uma coisa muito pessoal, é uma coisa muito da experiência do dia-a-dia. (ibid., p.85)

Tem milhões de maneiras de você chegar ao resultado. Não é com uma ou duas, ou três formas. São várias as formas. (ibid., p. 86)

Eu não tenho fórmula mágica, eu não tenho nada aqui comigo que resolva o problema de ninguém. Eu tenho as maneiras de resolver, como eu faria comigo. Então você tem que ter a persistência de todos os dias estudar, várias formas possíveis. Vai chegar uma maneira que vai dar certo. (ibid., p.86-87).

Ensinar é diferente, não é cumprir... cumprir com o horário, cumprir com o programa... Isto é totalmente dispensável... Ensinar é outra coisa... (ibid., p.79)

Saber de tudo, ler sobre tudo... você precisa ter muita criatividade, muita imaginação. (ibid.,p.77)

Com esses relatos da professora Tereza (3), pude constatar que a experiência possui uma relação direta no domínio da prática. Como explica HUBERMAN, (1995), a experiência é uma conquista que provém do domínio da situação pedagógica. Tal controle, portanto, tende a se tornar mais enfático à medida que a carreira profissional se desenvolve.

A experiência, portanto, vivenciada num contexto temporal, permite que o professor, ao longo de sua carreira, desenvolva o seu processo de identidade o profissional. Tal processo, segundo NÓVOA (1995a), é sustentado por meio de três elementos, denominados pelo autor de “AAA”:

- *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- *A de Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação

pedagógica estão intimamente dependentes deste processo reflexivo. (ibid., p. 16).

6.5.2 Os saberes experienciais e sua relação com os contatos sociais do professor – os alunos e os pares.

O segundo enfoque sobre a experiência e a temporalidade a ser vislumbrado à luz da transversalização dos casos, diz respeito à relação entre as docentes e seus contatos pessoais no ambiente laboral: os alunos e os pares. Tais relações foram observadas na prática, pela interação entre as professoras e seus respectivos alunos e também constatadas por meio das entrevistas, nas quais as professoras expuseram suas impressões sobre o contato com seus colegas de profissão.

Na relação com os alunos, as professoras Rita (1), Maria (2) e Tereza (3), demonstraram uma postura de proximidade, buscada por meio de um relacionamento acessível e de amizade. No entanto, ao questioná-las sobre a condução das aulas com alunos mais jovens, particularmente com crianças, pude verificar que as professoras demonstraram ter mais dificuldades nesse tipo de interação.

Observando sob o aspecto temporal, a dificuldade declarada pelas professoras sobre o trabalho com as crianças, não foi possível estabelecer nenhuma avaliação em relação à aquisição da experiência e a otimização da prática de ensino infantil, para estas docentes. As três

professoras, de modo geral, independentemente da etapa na carreira, se mostraram angustiadas com este tipo de interação.

As professoras Rita (1) e Maria (2), esclareceram esta dificuldade particular, com alunos menores, por meio das reflexões sobre alguns dilemas que encontravam. A professora Rita (1), por exemplo, se sentia desafiada ao trabalhar com crianças que não estudavam por uma opção pessoal, ou em suas palavras "...uma criança que o pai colocou porque o pai gosta..." (C.D.1, p.75). Para ela este tipo de situação representava uma dificuldade que lhe requeria a necessidade de "...arrumar mil e uma maneiras pra estimular aquela criança..." (id.), tornando, portanto, seu trabalho "cansativo" e por conseqüência, não prazeroso.

A professora Maria (2), por sua vez também demonstrou certa insatisfação em relação ao trabalho com crianças. Para ela um dos pontos cruciais deste tipo de trabalho era a cobrança e as expectativas que os pais depositavam em seu trabalho: "...o pai espera os resultados..." (C.D.2, p.58). Tal cobrança lhe gerava uma certa ansiedade. Além disso para ela, o trabalho com crianças necessitava de mais paciência, uma vez que os pequenos lhe pareciam mais lentos no processo de aprendizagem: "...se você for trabalhar com um aluno de seis, é diferente dos doze. É, você pode trabalhar a mesma coisa e o de doze é mais rápido..."(ibid., p.76).

A professora Tereza (3), por sua vez, esclareceu que o ensino de crianças para ela era um desafio. Em sua concepção, o trabalho com

esta população demandava uma preparação particular do professor para conseguir aborda-las e motiva-las:

Então, se você não falar a linguagem dessas crianças, se você não agir como elas, se não tiver a par do que elas gostam, da linguagem que elas empregam, que é uma linguagem meio tipo código e que todos usam na escola, na rua, no cinema, na festinha, você tá roubada... (C.D.3, p.56)

Para compreender esta situação, encontrei respaldo no pensamento de HUBERMAN (1995, p.45), que, ao discutir situações do relacionamento entre alunos mais jovens e professores, já aponta o pertencer a gerações diferentes, como um elemento que freqüentemente torna o diálogo mais difícil, uma vez que tais gerações inserem-se em “sub-culturas” distintas.

Além disso, estas dificuldades observadas nas relações das professoras com alunos mais jovens, em minha interpretação, têm uma relação também com a falta de disciplinas das Ciências da Educação em suas formações. A psicologia, sociologia, a didática, enfim, inúmeras são as disciplinas que podem favorecer o reconhecimento dos processos de aprendizagem infanto-juvenil, e portanto, instrumentalizar o docente em sua ação prática. Para RIVA (1994), na formação de um professor de música deveriam estar incluídos uma “dose” de preparação pedagógica e psicológica, favorecendo o desenvolvimento de um profissional que seria, antes de tudo, um “educador”⁶.

⁶ Neste sentido, o autor exemplifica sua discussão: *Personalmente non riesco più a tollerare Che esistano insgnanti di ed. musicale, purtroppo anche di qualsiasi altra matéria, Che assumono atteggiamenti “forti” per affermare la bontà della própria formazione, scaricando sugli alunni l’unica causa dei mancati apprendimenti mediante i soliti ragionamenti tautologici: “(...)*

Quanto aos relacionamentos profissionais, desenvolvidos com os colegas de profissão, na transversalização dos casos, observei divergências. Enquanto que para as professoras Rita (1) e Maria (2), atuantes no início e no meio da carreira, as trocas e interações com colegas eram especialmente relevadas, a professora Tereza (3), localizada num período de fim de carreira demonstrou não considerar significativas tais relações ou trocas com os colegas, para exercer seu ofício.

A professora Rita (1), explicou que para ela, o contato com os colegas de profissão eram momentos significativos que lhe asseguravam uma oportunidade de trocar idéias, materiais, enfim, experiências diversas:

Então a gente volta e meia ...reúne-se, troca idéia, é... eles também dão aulas, então a gente sempre troca material, sabe, troca alguma coisa assim... Então... eu sempre tento manter contato... (C.D.1, p.57).

Para a professora Maria (2), a idéia de aproveitar as oportunidades de entrar em contato com os colegas era uma necessidade, pois representava uma oportunidade de “trocar mais”. Ela afirmou que, sempre que era possível, procurava entrar em contato com seus colegas de profissão, pois de acordo com seu pensamento estes encontros favoreciam um processo de partilha, que em sua opinião era

Perché Marino non studia? Diamine, perché ha scarsa volontà. Come faccio a dimostrare che è proprio la scarsa volontà a determinare uno studio inadeguato? Ma è evidente, perché non studia!” (RIVA, 1994, p.89).

valioso: "...a gente sempre tem a aprender [com os colegas]... "(C.D.2, p.82).

A professora Tereza, diferentemente das outras duas docentes, não se mostrou motivada a manter contato com seus colegas como um meio de aprendizagem, de aproveitamento para troca de experiências. Para ela, a falta de tempo nas atividades cotidianas, lhe propiciava um exercício docente solitário: "Eu não tenho muito contato, né? ... quase não encontro ninguém..."(C.D.3, p. 24). Para ela, o fato de não ter muito contato com seus era já uma conformação. De certo modo ela demonstrava não ter uma preocupação específica com esta situação. Em sua opinião era mais relevante ter mais tempo para seus afazeres pessoais, do que ter tempo para encontrar seus colegas:

... então tá sobrando muito pouco tempo pra você. Aí, se você computar esse tempo, você pensa assim, "será que eu vou me reunir com os colegas, ou vou tirar um tempo pra mim..." (ibid., p.75).

As impressões da professora Tereza (3) podem ser compreendidas à luz do estudo sobre a carreira profissional de HUBERMAN (1995), que aponta características específicas do final da carreira docente, semelhantes ao processo observado no caso desta docente. Sua relativa indiferença, em relação aos contatos profissionais com seus colegas de trabalho, no sentido de partilha, troca de experiências, coincide com uma postura que o autor define como mais individualista, na qual o professor tende a se libertar do investimento o

trabalho, “para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão” (idid., p.46).

Contraditoriamente à postura da professora Tereza (3), as outras duas docentes que se encontravam em fases anteriores na carreira, demonstraram uma maior necessidade de cultivar as relações sociais em seus ambientes de trabalho. Para Huberman, esta característica aponta para a própria dinâmica que as fases iniciais e intermediárias da carreira docente apresentam. Nas fases iniciais, o contato com colegas ajuda o docente a construir o seu processo de identidade como profissional. FONTOURA (1995), por sua vez, afirma que na fase inicial da carreira “é difícil dissociar os problemas nitidamente profissionais dos que decorrem da afirmação do eu” (ibid., p. 187). Neste sentido a autora afirma que a análise do percurso profissional, neste período – bem como em outros períodos da carreira - não pode estar desarticulada das relações fundamentais que a profissão implica, dentre as quais, o contato com os colegas e com os alunos.

Já na fase intermediária, de acordo com HUBERMAN (1995), pode-se observar que, as implicações na vida profissional dos professores, decorrentes do contato com os colegas, lhes conferem uma postura já auto-afirmada junto aos seus pares. Nesta fase, portanto, o professor procura um maior empenho como sujeito ativo, buscando participar mais enfaticamente em equipes pedagógicas, comissões,

assumindo postos administrativos, enfim se identificando mais como membro participante de um grupo profissional.

6.5.3 Os saberes experiências como um fator de validação dos demais saberes que norteiam a prática docente.

Por fim o terceiro enfoque proposto, para a verificação do aspecto temporal na aquisição dos saberes experienciais, diz respeito à possibilidade que o professor tem, por meio da experiência, de validar os demais saberes utilizados na condução de sua atividade docente. De fato, TARDIF (2002, p.53), discutindo os saberes experienciais, observa que eles adquirem “uma certa objetividade” observada numa relação crítica- avaliativa com os demais saberes, retraduzindo-os em função “das condições limitadoras da experiência”. Neste sentido, ao verificar a condução das atividades prático-pedagógicas nos três casos, observei que os saberes experienciais, permitiram a seleção e mobilização dos outros grupos de saberes, articulando-os no contexto de ensino.

Um exemplo dessa constatação foi selecionado do discurso da professora Rita. Ao analisar sua prática docente ela relatou:

...vendo há dois anos e meio atrás, de dois anos pra cá, como eu aprendi! E aprendi sozinha, de ir buscando, de experiência, de vivenciando nas aulas, com os alunos, “puxa isso aqui não resolve, não, isso aqui eu não posso fazer, tem que buscar uma outra forma, né? “... (C.D.1, p. 87)

...eu sinto assim que muitas coisas já saem mais naturalmente, né? Mas ainda tenho, por exemplo, é, alguns métodos, algumas coisas que eu não usei quando eu era criança, que eu sei que estão por aí, que estão dando certo,

que eu deveria, né, ver, começar a fazer uma pesquisa, analisar, então... Algumas dessas coisas que eu acho que é com o tempo e com a experiência que vai trazendo assim, né? (C.D. 1, p.104-105).

Estas reflexões da professora, em relação à aquisição dos saberes experienciais, trouxeram em relevo um processo que é especialmente significativo para as discussões sobre saberes nesta tese, pois contempla, o elemento da temporalidade e a sua função na aquisição da experiência. Ao declarar "...de dois anos pra cá, como eu aprendi...", a professora Rita apresentou, implicitamente, duas funções significativas dos saberes experiências: a validação dos demais saberes e o favorecimento da aquisição de determinadas características particulares da prática docente.

Neste sentido, TARDIF (2002) afirma que é por meio destas funções que o professor integra as experiências novas, os conhecimentos adquiridos, e o saber-fazer - que se remodela em função das mudanças às situações vivenciadas em sua prática. GAUTHIER (et. al., 1998), por sua vez, evidencia o fator da experiência como uma situação que promove "a regra" que, por sua vez, desencadeia uma atividade de rotina, nesta função.

Interpretando na prática das professoras, a relação entre os saberes experienciais e os demais saberes, focalizei, particularmente o caso da professora Tereza (3), localizada na etapa de final de carreira. No seu estudo, pude perceber que tanto na condução de suas aulas, quanto no desenvolvimento de seu discurso, os saberes experienciais

impregnavam sua forma de compreender e agir, de tal modo que se tornou relativamente difícil a tarefa de visualizar as categorias de saberes específicas.

Outro aspecto significativo dessa relação entre os saberes experienciais e os demais grupos, é que esses proporcionaram, no caso dos profissionais estudados – os professores de piano – a aquisição de outros saberes. Neste sentido, me refiro às evidências constatadas nos três estudos, que revelaram, como uma das viabilizações para a aquisição dos saberes da função educativa, os saberes experienciais, ou seja, os conhecimentos adquiridos por meio da experiência cotidiana. Tendo em vista a graduação das professoras no curso de bacharelado, isto é, um curso que curricularmente não têm sua ênfase na docência, observo que os saberes experienciais tiveram uma função determinante na aquisição das habilidades e dos conhecimentos que orientavam a atividade pedagógica dessas professoras.

Essas reflexões sobre os saberes experienciais e as relações temporais observadas nos processos de aquisição dos mesmos, me levam a concluir que este enfoque oferece, para os estudos sobre saberes dos professores de instrumento, contribuições significativas.

Dentre estas contribuições, sintetizo:

- Proporciona a validação dos demais saberes.
- Viabiliza a aquisição de outros saberes.

- Permite ao professor alcançar a estabilidade da ação pedagógica, ao longo do desenvolvimento da carreira docente.

O estudo da temporalidade, portanto, é um fator relevante no estudo dos saberes experienciais, bem como de todo o conjunto de saberes docentes, pois traz a necessidade de se considerar os elementos da história pessoal de cada profissional, relevados no processo da formação profissional e no desenvolvimento da carreira docente. Tal característica concede ao estudo da relação entre temporalidade e mobilização dos saberes, uma dimensão personalizada, ôntica. Neste sentido, HEIDEGGER (2002, p. 45), ao tratar do tempo como elemento para a compreensão dos fatores humanos, explicita⁷:

A temporalidade (*zeitlichkeit*) será de-monstrada como o sentido da pre-sença. Essa comprovação deve ser afirmada numa repetição da interpretação das estruturas da pre-sença provisoriamente de-monstradas como modos da temporalidade. ...deve-se mostrar e esclarecer, de modo genuíno, o tempo como horizonte da compreensão e interpretação do ser.

6.6 Implicações do estudo sobre saberes e temporalidade para a discussão da profissionalidade docente.

Nesta tese, o estudo dos saberes docentes foi relacionado, entre outros elementos, com o processo de compreensão da função docente do professor de piano. TARDIF (2002, p.54), discorrendo sobre tal função, aponta para o papel significativo que o estudo sobre os saberes

⁷ Pre-sença : termo traduzido de *Dasein*.

desempenham: “tal empreendimento parece-nos ser a condição básica para a criação de uma nova profissionalidade”.

Deste modo, o estudo multicasos, realizado com as professoras de piano trouxe dados significativos para o aprofundamento no estudo sobre a função do “professor de instrumento”, por meio do enfoque dos saberes norteadores da prática pedagógica das participantes e do processo temporal de suas configurações.

Nestes termos, acredito que este elemento de transversalização – a temporalidade - pôde abarcar, de forma concisa, os principais achados que, por meio do estudo multicasos encontrei, e dar respaldo à discussão de outro elemento que tem uma relação direta com o estudo dos saberes: a profissionalidade. Assim, o estudo dos saberes docentes e a sua mobilização ao longo da carreira, propicia um mapeamento da função profissional do professor, pois identifica aspectos significativos para a compreensão da profissionalidade.

A discussão da relação entre saberes docentes e profissionalidade, segundo GUIMARÃES (2004), tem norteado significativas investigações na área da Educação. Segundo o autor, os temas sobre os saberes docentes e o profissionalidade (ou identidade profissional)⁸ são assuntos interdependentes, no âmbito do estudo sobre formação docente.

⁸ De acordo com GUIMARÃES, 2004, os termos profissionalidade e identidade profissional têm sido tratados na literatura, por diferentes autores, como sinônimos.

O conceito de profissionalidade, considerado nesta tese, foi situado na definição de SACRISTÁN (1995, p.65), que explica este termo como uma afirmação de um elenco de elementos específicos da ação docente, ou seja, “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” específicos da profissão. Nesses termos, complementa GUIMARÃES (2004, p.29): “São os aspectos, os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam, ou identificam, profissionalmente o professor”.

Para discutir o tema da profissionalidade, no âmbito dos estudos sobre o professor de instrumento, considero significativo o argumento de VASCONCELOS (2002), que optou por tratar este tópico, no confronto entre as dimensões do professor e do músico. Nesta perspectiva, o autor explicou:

A profissionalidade dos docentes de música situa-se na confluência, interdependência e no confronto entre a dimensão do professor e a dimensão do músico, em que as condições socioprofissionais do músico e o papel que a música desempenha na sociedade representam um pólo significativo nas estratégias identitárias e no exercício profissional docente. (ibid., p. 30)

O estudo dos saberes do professor de piano, portanto, no âmbito da discussão da profissionalidade, congrega diferentes elementos constituintes da prática profissional desse grupo, nos quais esta confluência, definida por Vasconcelos entre o músico e o docente, é considerada.

Por fim, observo que a proposta apresentada neste capítulo, que procurou visualizar o estudo multicasos por meio de uma

transversalização calcada no elemento temporal, possibilitou a observação de alguns elementos relacionados com a construção da carreira das docentes participantes. Este foco na carreira, observado por meio dos saberes, trouxe elementos significativos para a discussão da profissionalidade, que em minha análise, é uma das urgências a ser aprofundada em futuras investigações, para a compreensão da função profissional dos professores de piano.

CONCLUSÃO

Ao redigir a conclusão, procurei inicialmente situar minhas reflexões, retomando alguns elementos que fundamentaram a construção desta tese e que foram significativos para a obtenção dos resultados. Dentre estes elementos, faço alusão à fenomenologia, que orientou a linha discursiva. O pensamento fenomenológico, com base nas orientações de Heidegger, me levou a conduzir esta pesquisa, por meio de uma visão ontológica no sentido heideggeriano, ou seja, concentrada na análise do *dasein* - conceito que focaliza o ser do homem, situado num contexto histórico particular.

Deste modo, todo o processo de interpretação dos saberes docentes, proposto neste estudo, teve como premissa, as particularidades individuais da história profissional de cada docente, sem, contudo, deixar de considerar as especificidades comuns que caracterizaram tal grupo, como profissionais atuantes na mesma função laboral.

Outro elemento que trago como significativo no estudo realizado, foi o método composto para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, o

estudo multicasos, orientado pelo estudo de desenvolvimento de corte transversal. Esta composição metodológica permitiu que participassem, contemporaneamente, professoras de piano situadas em diferentes etapas da carreira docente, favorecendo para que um dos fatores determinantes do estudo dos saberes pudesse ser contemplado: a temporalidade. Assim, por se tratarem de casos distintos, as características de cada docente foram tratadas fenomenologicamente, buscando, na genuinidade, o reconhecimento de elementos teóricos e práticos que orientavam suas funções.

Meu objetivo, nesta tese, foi investigar os saberes que norteavam a prática pedagógica das professoras de piano/bacharéis, em diferentes etapas da carreira profissional. Assim, para tratar dos saberes, procurei o embasamento teórico nas obras de diferentes autores como ponto de partida para a análise e discussão dos dados.

Minha intenção foi de discutir um conjunto de saberes que seriam característicos da profissão de professores de piano, sem contudo, restringir esta interpretação como absoluta ou incontestável. Os resultados obtidos, constituíram num conjunto de elementos que puderam ser discutidos à luz de pesquisadores da área da Educação, como Tardif, Gauthier, Huberman, e, de autores da literatura da Música e da Educação Musical, como Gerig, Friberg, Battel, Barry e Hallan, O'Neill e McPherson, Vasconcelos, Uszler, Riva, Froelich, Neulichedl, Walters, Albarea, Piatti, Tait, Parncutt e McPhersson, Hentschke, Souza, Del Ben,

Tourinho, Santos, Bellochio, entre outros. Com estes autores da área musical, procurei contemplar especialmente os aspectos da pedagogia instrumental, que foram vislumbrados no processo de tratamento dos dados.

O elenco de saberes do professor de piano, portanto, resultaram de um processo de reflexão híbrido entre a literatura específica da Educação e da Música, tendo como elemento norteador, a compreensão da função do “professor de piano”. Tal compreensão, portanto, foi buscada por meio do reconhecimento das especificidades profissionais dessa categoria e do estudo das etapas da carreira, abordando as relações entre a temporalidade e a mobilização dos saberes, nas diferentes fases profissionais.

A partir da observação dos dados adquiridos com as entrevistas e observações, optei por utilizar neste estudo, algumas categorias de orientação. Tais categorias, foram agrupadas na seguinte tipologia:

- Saberes disciplinares (oriundos da formação inicial ou, emergentes)
- Saberes curriculares
- Saberes da função educativa
- Saberes experienciais

Estas categorias foram definidas como elementos de orientação para o reconhecimento dos saberes das professoras de piano em todos os casos. Com tal elenco, busquei subsídios para a interpretação dos

dados, mas não pretendi generalizar, com estes saberes, uma tipologia que pudesse servir de modelo imutável para futuros estudos.

A investigação dos saberes, neste trabalho, foi abordada por meio de dois enfoques que auxiliaram o reconhecimento destes nos casos: a identificação das fontes sociais de aquisição dos saberes e a observação do grau de mobilização dos grupos, de acordo com a etapa da carreira profissional.

O primeiro enfoque, que convergiu para identificação das fontes sociais de aquisição dos saberes, possibilitou a observação dos processos de integração dos saberes à história músico-profissional de cada professora. Deste modo, concluí, pela análise dos casos, que é possível o reconhecimento de algumas fontes comuns: as instituições de formação, que abrangem diferentes níveis de ensino; as interações sociais desenvolvidas entre os docentes e seus (ex-) professores orientadores, bem como os pares; as pesquisas individuais, investidas em processos de autoformação; e as experiências acumuladas pela prática cotidiana na interatividade do processo entre o docente, sua função e o aluno.

O outro enfoque de aprofundamento do estudo sobre os saberes do professor, foi a verificação da mobilização destes, no decorrer da carreira, na relação com a temporalidade. Nessa verificação, pude vislumbrar que a mobilização desses grupos de saberes na atuação prática das docentes, foi distinta em cada caso. Observando a

mobilização dos saberes, destaquei especialmente, o grupo experiencial, que interpretei como a categoria na qual a temporalidade se fez mais perceptível. Tal evidência pôde ser verificada, por meio da transversalização dos casos, na qual observei que a aquisição deste grupo, se dá num processo de reflexão do professor sobre suas experiências, vivenciadas no cotidiano docente, ao longo da carreira. À medida que esta carreira é desenvolvida, o grupo de saberes experienciais tende a assumir um espaço maior de mobilização na prática docente, e, conseqüentemente, tende a gerar uma maior articulação entre os demais grupos. Tal processo resulta numa mobilização cada vez mais híbrida, a ponto de dificultar a observação das categorias individuais de saberes, no discurso e na prática do professor.

Por fim, como resultado desta pesquisa, trago em evidência minhas reflexões sobre a relação entre os estudos sobre saberes docentes já desenvolvidos na área da Educação, e os saberes discutidos no âmbito deste trabalho. Para tanto, procurei focalizar especialmente as discussões de TARDIF (2002), no campo educacional. Ao verificar o elenco de saberes que este autor discute – disciplinares, curriculares, da formação profissional e experienciais – e os saberes discutidos nesta tese – disciplinares (oriundos da formação inicial, e emergentes), curriculares, da função educativa e experienciais – pude refletir sobre os aspectos confluentes e divergentes entre os grupos.

Conclui que os saberes curriculares e experienciais, definidos na orientação de Tardif, tendo em vista suas fontes sociais de aquisição, também foram observados na atuação profissional das professoras de piano participantes desta tese.

Os saberes disciplinares, por sua vez, também foram observados e arrolados nesta tese, no entanto, fiz uma distinção em relação aos saberes disciplinares abordados por Tardif e aqueles discutidos no âmbito do estudo realizado com as professoras. Neste estudo, observei este grupo, apontando duas subcategorias – os saberes disciplinares oriundos da formação inicial e os saberes disciplinares emergentes. A primeira subcategoria, os saberes disciplinares oriundos da formação inicial, pôde ser definida tal qual a descrição de Tardif sobre os saberes disciplinares, porém, nesta tese, foram vinculados à formação adquirida até a conclusão do Bacharelado em Música. Já a segunda subcategoria, os saberes disciplinares emergentes, trouxeram, como novidade nesta pesquisa, uma relação com a formação continuada das docentes, na qual foram consideradas, como fontes sociais de aquisição, não só a origem institucional, mas também os processos de auto-instrução.

Os saberes que Tardif relaciona como da formação profissional, ou seja, das ciências da educação e da ideologia pedagógica, nesta tese, não foram considerados como categoria para a análise dos saberes dos professores de piano. O autor relaciona o grupo de saberes da formação profissional como um “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições

de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (ibid., p.36). Neste sentido, ao constatar que esse grupo fica vinculado diretamente com os elementos de formação nos cursos de Pedagogia, Magistério Superior, ou outros cursos para formação de professores, não obtive respaldo para considerá-lo no estudo sobre a prática docente de professores/bacharéis.

No entanto, abri espaço para o reconhecimento de um grupo de saberes que foi uma especificidade encontrada neste estudo, e que, de forma análoga aos saberes da formação profissional, descritos por Tardif, desempenham uma função de orientação da atividade educativa. Assim, designei como “saberes da função educativa”, um grupo formado por diferentes conhecimentos, que o professor de piano adquire, por meios que não se encontram, necessariamente, em sua formação acadêmica de bacharel. Dentre estes conhecimentos cito os processos didático-pedagógicos, o uso de metodologias, os processos motivadores da ação pedagógica, entre outros. Este grupo de saberes, portanto, tem como fonte de aquisição, diferentes possibilidades, que transitam entre os meios experienciais, institucionais e interpessoais.

Na busca pelo reconhecimento dos saberes das professoras participantes desta pesquisa, também pude interpretar, por meio do discurso e das ações das professoras, a concepção que estas, implicitamente revelaram a respeito da profissão de “professora de piano”.

Para a professora Rita (1), o “ser professor” representava uma profissão pela qual não optou de forma espontânea, mas que foi levada por uma necessidade social, ou seja, era a sua base de sustentação financeira. A professora Maria (2), por sua vez, demonstrou uma concepção mais idealista sobre a docência do instrumento, que respaldava o seu compromisso com a formação dos alunos, no qual os elementos do ensino tradicional e da modernidade, deveriam ser contemplados. Já a professora Tereza (3), deixou transparecer que sua concepção sobre o “ser professor” era baseada no compromisso com a formação do concertista, ou seja, uma concepção tradicional sobre tal função, calcada na tradição conservatorial européia.

Estas concepções diversas, encontraram respaldo na própria configuração da carreira e nas características individuais de cada professora. Tais características fizeram parte de um elemento significativo para o reconhecimento dos saberes: a trajetória histórico-pessoal de cada uma. Assim, em meio às variadas possibilidades de construção da carreira, focalizei o elemento de confluência deste estudo, ou seja, a mobilização dos saberes no exercício da docência.

Por fim, observando os resultados obtidos por meio deste estudo e buscando uma síntese dos principais elementos encontrados, aponto para alguns argumentos que identificam as principais conclusões da presente pesquisa.

Dentre estas conclusões explico, inicialmente que, as professoras de piano, participantes desta pesquisa, possuíam um conjunto de saberes que orientavam suas práticas docentes, que, ao longo do tempo, por meio da experiência, passavam a se articular com maior intensidade em suas atividades de ensino. Tais saberes foram adquiridos e formatados no contexto de suas histórias de vida, no desenvolvimento de suas carreiras, por meio de diferentes fontes sociais.

Ao observar esse processo, pude perceber que a mobilização dos saberes – vinculados a uma tipologia estabelecida especificamente para esta tese – se dava de forma particular em cada caso. Essa tipologia, teve como base para sua elaboração, elencos de saberes já discutidos na literatura da Educação, bem como, especificidades da profissão do professor de piano.

Mesmo considerando, que o foco dos cursos de Bacharelado em Música não esteja voltado para a docência, todas as professoras optaram por essa formação, pois, em suas opiniões, lhes servia como uma possibilidade de aprofundamento no estudo instrumental. Assim, por não encontrarem no curso de Bacharelado em Música, uma formação voltada para a docência, as professoras adquiriram, ao longo de suas carreiras, por meio de diversas fontes, os saberes da função educativa.

A reflexão acerca da formação no curso de bacharelado, por meio da análise dos casos estudados, revelou, portanto, que este curso oferece disciplinas significativas para a aquisição dos saberes

disciplinares e curriculares, mas não para a aquisição dos saberes da função educativa. Além disso, todas as docentes encontraram, no exercício de suas profissões, a necessidade de adquirir outros conhecimentos necessários no contexto de sua atuação, já que tais conteúdos não foram contemplados em suas formações acadêmico/institucionais.

Como último elemento de conclusão advindo deste trabalho, observo que a relação entre a formação do professor de piano e a discussão sobre profissionalidade, instiga à necessidade de se repensar o currículo destes cursos de forma a contemplar, por meio de diferentes possibilidades, uma graduação que também forme “professores de piano”. Neste sentido, os estudos sobre os saberes docentes do professor de música são significativos para as pesquisas sobre formação docente, uma vez que também estão vinculados à discussão sobre o exercício profissional.

Enfim, argumento que os resultados desta investigação se configuraram como elementos de contribuição para as discussões sobre a profissão do professor de música. Neste sentido, considero que o principal impacto desta tese se encontra, justamente, na nova abordagem que este enfoque dos saberes trouxe para a reflexão dos paradigmas atuais que abordam a formação de professores e o exercício da prática docente do instrumento.

Enfatizando este aspecto, observo que, com este estudo, tive como perspectiva, trazer uma nova possibilidade para as pesquisas sobre pedagogia pianística, por meio do viés do professor e os saberes orientadores de sua prática. Neste sentido, procurei abordar tal pedagogia não voltada aos elementos que freqüentemente são contemplados nesta área, como as questões técnicas, performáticas e analíticas do ensino do instrumento. Mas procurei trazer o tema da pedagogia do piano para o campo da Educação Musical, por meio da discussão de elementos que permeiam os estudos sobre profissionalidade, ou seja, a abordagem da carreira docente, da função prática do professor, a mobilização dos seus saberes, bem como das fontes sociais de aquisição desses grupos. Tal discussão, embora estabelecida nesta tese com base no trabalho do professor de piano, também pode elucidar características pertinentes a docentes de outros instrumentos.

Tenho consciência que este estudo trouxe alguns elementos significativos para a área, no entanto, no que diz respeito à discussão dos saberes, não encerra as possibilidades de aprofundamento. Pelo contrário, acredito que os estudos sobre os saberes possuem ainda, inúmeras ênfases para se abordar, de forma específica ou mesmo por meio de diferentes elementos que se articulam a este referencial. Neste sentido aponto, como sugestão de aprofundamento para os estudos sobre saberes do professor de piano, a sua relação com a formação

profissional, à luz das questões curriculares do curso de Bacharelado em Música, ou mesmo de Licenciatura.

Encerro esta tese, na expectativa de que o trabalho empreendido nesta construção, tenha sido relevante para o campo da formação de professores de música. Assim, me expresso no intuito de que o crescimento epistemológico da área, aponte novas possibilidades de discussão sobre profissionalidade e suas relações com os nossos campos de atuação. Tal expectativa me é despertada por um único desejo: de que o comprometimento profissional seja, cada vez mais, um elemento de qualidade em nosso labor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBAREA, Roberto. Pedagogia della musica: individuazione del campo, problemi e prospettive. In: PIATTI, Mario. *Pedagogia della musica: un panorama*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice, 1994. p.37-60.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe. (et alli). *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002, p. 23-36.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNADJER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Editora Guazzelli, 2000.

BARRY, Nancy H.; HALLAN, Susan. Practice. In: McPHERSON, Gary E.; PARNCUTT, Richard. *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p.151-166.

BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P. (et alli) *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 55-66.

BELLOCHIO, Cláudia R. educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000, Salvador. *Anais do IX Encontro Anual da Abem*. Salvador: CD-Room, 2000.

_____. Escola - Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da Abem*, n.7. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, p.41-48.setembro/2002.

_____. Saberes docentes do educador musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,12, 2003. *Anais do XII Encontro Anual da Abem*. Florianópolis: CD-Room, 2003.

BICUDO, Maria Aparecida V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPOSITO, Vitória Helena C. *Pesquisa Qualitativa em Educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.p.15-22.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDANOW, Elny. *Repensando o ensino do piano – uma análise da pedagogia e dos métodos de iniciação ao piano*. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação (Mestrado). Conservatório Brasileiro de Música.

BOZZETO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade federal do Rio Grande do Sul.

BRESLER, Liora. Teacher Knowledge in Music Education Research. *Bulletin of Council for Research in Music Education*. University of Illinois at Urbana-Champaign, n.118, p.1-20, 1993.

_____. Teacher Knowledge: A framework and Discussion. *Bulletin of Council for Research in Music Education*. University of Illinois at Urbana-Champaign, n.123, p.26-30, 1994/95.

BRUYNE, P.; HERMAN J.; SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica das pesquisas em ciências sociais: os polos da prática metodológica*. 3.ed.Tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1987.

COHEN L.; MANION, L. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994.

COLWELL, Richard. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. A Project of Music Educators National Conference. New York: Schirmer Books, 1992.

COOK, T.D.; REICHARDT, CH.S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 2.ed. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: Reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (orgs.) *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.31-40.

FONTOURA, Maria M. fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 171-198.

FRIBERG, Anders; BATTEL, Giovanni U. Structural Communication. In: McPHERSON, Gary E.; PARNCUTT, Richard. *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p.199-218.

FROEHLICH, Hildegard C. Issues and characteristics common to research on teaching in instructional settings. In: COWELL, Richard. *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Macmillan, Inc., 1992. P. 561-567.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Don Quixote, 1997, p. 51-76.

GAUTHIER, Clemond. (et. alii). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente*. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERIG, Reginald. *Famous Pianists & Their Technique*. 4.ed. Michigan: Robert B. Luce, Inc., 1985.

GHIOTTO, C.; TEZZA, E. *Competenze e contesti*. Turin: Centro Internazionale di Formazione dell'Organizzazione Mondiale dell' Lavoro, 2002.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Profissão professor* (org.) 2.ª ed. Porto: Porto Editora, 1995b, p.63-92.

GROSSI, Cristina; COSTA, Hermes S.B. A formação e o mercado de trabalho para estudante de música no Distrito Federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais do XIII Encontro Anual da Abem*. Rio de Janeiro: CD-Room, 2004.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte I. 12 ed. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante Schumbak. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____ *Ser e Tempo*. Parte II. 10 ed. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante Schumbak. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HENTSCHKE, Liane. Apresentação In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (orgs.) *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 8-12.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org.) *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

HIGUCHI, Márcia K.K. *Técnica e expressividade: diversidade e complementaridade no aprendizado pianístico*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo.

HUSSERL, Edmund. *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. 2.ª ed. Porto: Porto Editora, 1995a, p.31-62.

KEMP, Anthony E. *Introdução à investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

LENNON, Mary. Teacher Thinking: A qualitative Approach to the Study of piano teaching. *Bulletin of Council for Research in Music Education*. n.131. University of Illinois at Urbana-Champaign, n.131, p.35-36, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores*. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MASINI, Elcie, S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.59-68.

MAYKUT, P.; MOREHOUSE, R. *Beginning Qualitative Research: A philosophical and practical guide*. Falmer Press: London, 1994.

McPHERSON, Gary; McCORMICK, John. Motivational and Self-regulated Learning Components of Musical Practice. *International Society for Music Education*. Johannesburg: University of the Witwatersrand, p.121-130,1998.

MORIN, Edgar *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTANDON, Maria Isabel. Como é que eu começo? Abordagens para o ensino da leitura no piano. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000, Salvador. *Anais do XI Encontro Anual da Abem*. Salvador: CD-Room, 2000.

NEULICHEDL, Roberto. Pedagogia della musica e pensiero complesso: Un approccio teórico per uma prospettiva "antropologica". In: PIATTI, Mario. *Pedagogia della musica: Un panorama*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice, 1994. p.157-182.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. 2.^a ed. Porto: Porto Editora, 1995a, p.11-30.

_____. Prefacio à segunda edição. In: NÓVOA, António. *Profissão professor* (org.) 2.^a ed. Porto: Porto Editora, 1995b, p.7-12.

_____ O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor* (org.) 2.^a ed. Porto: Porto Editora, 1995b, p.13-34.

_____ Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Don Quixote, 1997, p.15-34.

O'NEILL, Susan A.; McPHERSON, Gary E. Motivation. In: McPHERSON, Gary E. & PARNCUTT Richard. *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 31-46.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. *Fundamentos Filosóficos da Educação*. 6.ed. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. *The Science & Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papirus, 1997.

PÉREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Don Quixote, 1997, p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIATTI, Mario. Pedagogia della musica: quali basi? In: PIATTI, Mario. *Pedagogia della musica: um panorama*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice, 1994. p.15-36.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.) *Professor Reflexivo no Brasil - Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.17-52.

RAMALHO, B.; NUÑES, I.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAIBER, Michael A. *An investigation of the relationship between teacher's engagement in reflective practice and music teaching effectiveness*. Oklahoma, 2001. (PhD). University of Oklahoma.

REQUIÃO, Luciana P. de S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. *Anais do XI Encontro Anual da Abem*. Natal: CD-Room, 2002.

RIOS, Terezinha A. Competência ou competências – O novo e o original na formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., Goiânia, 2002. *Anais...* Goiânia: Multipolo, 2002, p. 154-187.

RIVA, Cláudio D. Per una pedagogia musicale di base: osservazione, interrogative e proposte. In: PIATTI, Mario. *Pedagogia della musica: Un panorama*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice, 1994. p.77-94.

RUIZ OLABUÉNAGA, José. *Metodología de la investigación cualitativa*. 2.ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.

SANTOS, Cynthia G. A. *Avaliação da Execução musical: um estudo sobre critérios de avaliação utilizados por professores de piano*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

_____ Avaliação da execução musical: Concepção teórico-prática dos professores de piano. In: HENTSCHE, L.; SOUZA, J. (orgs.) *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.41-50.

SANTOS, R. *Manual de vídeo*. 3.ed. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 1995.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. et alli. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002, p. 185-210.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. *Introduction to qualitative Research Methods: the search for meanings*. 2.ed. New York: John Wiley & Sons, 1984.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (orgs.) *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.13-29.

TSAI, Ching-Jung. *Teaching styles of piano faculty in Taiwanese universities and colleges* (China). Boston, 2000. (DMA) Boston University.

UZSLER, Marianne; GORDON, Steward; MACH, Elyse. *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schirmer Books, 1991.

VASCONCELOS, António, A. *O conservatório de música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação, 2002.

WALTERS, Darrel L. Sequencing for efficient learning. In: COWELL, Richard. *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Macmillan, Inc., 1992. P. 535-545.

WILSON, Frank R.; ROEHMANN Franz. The study of biomechanical and Physiological processes in Relation to Musical Performance. In: COWELL, Richard. *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Macmillan, Inc., 1992. P. 509-524.

ANEXO I

ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE PIANO

1. DADOS GERAIS

- a) Idade.
- b) Anos de exercício da profissão docente.
- c) Ano de conclusão do curso de bacharelado.
- d) Dados da instituição em que trabalha
- e) Disciplinas que assume na escola além do piano (caso assumo)

2. FORMAÇÃO

- a) Como se deu sua formação musical anterior à graduação?
(conservatórios, aulas particulares, etc.).
- b) Instituição de formação no curso de bacharelado em música.

- c) A escolha por este curso se deu por qual motivo? (interesse na performance, na docência, etc.).
- d) Além do bacharelado em música, possui outros cursos superiores? (quantos; quais)
- e) Já fez algum curso de pós-graduação? (quantos e quais cursos e instituição de formação).
- f) Fez outros cursos significativos para sua atividade profissional docente?

3. ATIVIDADE PROFISSIONAL

- a) Há quanto tempo trabalha nesta escola de música?
- b) Atua em outros ambientes de trabalho além desta escola? (quantos e quais ambientes)
- c) Qual a faixa etária da população com a qual exerce a função docente?
- d) Qual o regime de horas de trabalho semanal?
- e) Como se sente em relação à escolha da atividade profissional docente? (está satisfeito, se sente realizado, está insatisfeito?).
- f) Você se sente participante das decisões de cunho político e pedagógico de sua escola?

- g) Como você se sente em relação aos colegas de trabalho?
- h) Você tem planos para o futuro de sua carreira docente?

4. RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA

- a) Quais as disciplinas que fizeram parte de sua formação universitária no curso de bacharelado em música?
- b) Qual sua opinião sobre estas disciplinas e a sua relação com a atividade da docência? (utiliza os conhecimentos de sua formação acadêmica na sua prática docente?).
- c) **Caso o entrevistado não tenha citado disciplinas pedagógicas:**
Você teve oportunidade de cursar disciplinas pedagógicas em sua formação? (quais, em que ocasião?).
- d) Você utiliza conhecimentos adquiridos por meio do contato com os professores responsáveis por sua formação pianística?
- e) **Se não teve disciplinas pedagógicas na formação acadêmica e nem em outras oportunidades:** Então como você orientou (e orienta) a sua função pedagógica? (segue o modelo dos professores que o orientaram na sua formação?; aprendeu com a prática diária e com a experiência?; etc).

- f) Você acha significativo incluir disciplinas pedagógicas no curso de bacharelado em música?
- g) Existem outros conhecimentos que você sentiu necessidade de adquirir, para orientar seus alunos?
- h) **Se afirmativo:** Que disciplinas de formação docente você acha que deveriam fazer parte do currículo para formar o professor de instrumento?
- i) Como você percebe a aquisição da experiência no trabalho docente? (teve dificuldades no início da carreira?; sente as mesmas dificuldades hoje?; etc.)
- j) Como você planeja as suas aulas?
- k) Como você avalia seus alunos de piano? (Que critérios utiliza?)

ANEXO II

TÓPICOS PARA A CONDUÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE PIANO

TÓPICO I - Os saberes transmitidos por meio da tradição oral.

TÓPICO II - O surgimento de saberes disciplinares emergentes.

TÓPICO III – Verificação dos saberes que – na visão dos professores – são necessários para a condução da prática docente do professor de piano.

TÓPICO IV – Especificidades do diálogo de cada professor.