

Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano

Rosane Cardoso de Araújo

Teaching
knowledge in the
pedagogic practices
of piano teachers

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa com o objetivo de investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano/bacharéis ao longo da carreira. Para este fim foram observadas as fontes sociais de aquisição e a mobilização dos saberes no discurso e na prática docente. O método da pesquisa foi o estudo multicaso 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 deste trabalho foi a fenomenologia focalizada no pensamento de Heidegger (2002) e o referencial teórico teve como base os estudos de Tardif (2002) e Huberman (1995). Como resultado, foi identificada uma tipologia de saberes específica deste estudo, discutida a partir do elemento temporal. Também foram tratados outros elementos relacionados à função do professor de piano, como especificidades desta atividade e relações entre formação profissional e docência.

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

Abstract

The target of this research was to investigation the knowledges 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. As a result, some knowledges groups related to this study, have been identified and discussed starting from the point of view of the time. In this thesis, others elements related to the piano teacher's function, such as some characteristics of this activity and the relationships between professional formation and the teaching.

Keywords: Teacher's knowledge; piano teachers; teachers education.

Recebido em 19/05/2006

Aprovado para publicação em 20/06/2006

O enfoque deste artigo é a apresentação de minha pesquisa realizada como tese de doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2005, desenvolvida na área da Educação Musical. Esta pesquisa está situada no campo das pesquisas sobre o professor de instrumento e tem como foco os estudos sobre a mobilização dos saberes docentes no exercício cotidiano desta profissão. Assim, este estudo abrange desde os elementos da atuação profissional de professores de piano até os elementos de formação e desenvolvimento da carreira.

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 1980 (Nóvoa, 1995; Gimeno Sacristán, 1995;

Pérez Gomes, 1997; Gauthier et al., 1998; Perrenoud et al., 2001; Tardif, 2002). Segundo tais autores, foi a partir desta década que no âmbito dos centros de pesquisas educacionais, especialmente nos países anglo-saxões, a reflexão sobre o papel do professor e sua importância profissional foi priorizada, fazendo com que os pesquisadores da área passassem a considerá-lo como foco das pesquisas educacionais.

Por meio deste enfoque, a excelência na educação passa a ser buscada pela valorização da profissão docente e das reformas nos programas de formação de professores. As investigações, a partir de então, indicaram a necessidade de formalizar os saberes para melhor formar os profissionais. O enfoque, portanto, tende a distanciar-se das pesquisas sobre a aprendizagem ou em reformas de programas escolares e a centrar-se na qualificação do ofício do professor.

Foi em meio a esse contexto educacional, de valorização docente e de priorização da formação profissional – 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 al., 1998). Assim, da mesma forma que juristas e 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.

Por tanto, a partir da década de 1980, os estudos sobre os saberes disseminaram-se por meio de inúmeros referências da educação, como os estudos sobre competência docente, sobre o professor reflexivo, sobre identidade profissional, entre outros. Alguns autores passaram a desenvolver trabalhos especificamente sobre saberes docentes, aprofundando as investigações acerca do repertório de conhecimentos que deve nortear a profissão do educador. Dentre os autores da área da Educação que desenvolvem estudos sobre saberes docentes, cito alguns, como Nóvoa (1997); Gauthier (et al., 1998); Pimenta (1999) e Tardif (2002).

Para Gauthier (et al., 1998, p. 17-18), alguns questionamentos orientaram suas investigações, tais como: “O que é preciso saber para ensinar?[...] Quais os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?”. Esses questionamentos, que alicerçaram a construção da pesquisa do autor, por sua

vez, nortearam a construção do objeto desta pesquisa, pois também suscitaram indagações sobre os saberes docentes dos professores de instrumento: quais os saberes que estão presentes na formação inicial do professor de instrumento? Como são articulados e adquiridos no desenvolvimento de suas carreiras e mobilizados em sua prática cotidiana?

Tendo, portanto, como referência os estudos sobre saberes docentes desenvolvidos por Tardif (2002), procurei trabalhar numa investigação que teve como foco os saberes docentes de professores de instrumento, especificamente professores de piano. A pesquisa foi conduzida para o estudo dos saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano, formados no curso de Bacharelado em Música – curso que no Brasil freqüentemente se destina ao aprofundamento de práticas instrumentais. Ao determinar, para este estudo, profissionais formados nestes cursos, tive como intenção focalizar especialmente indivíduos formados numa graduação que privilegia a *performance* e que, no entanto, neste país, é freqüentemente considerada como uma formação suficiente para a qualidade no exercício da docência instrumental.

Deste modo, me concentrei na busca pelo reconhecimento do processo de desenvolvimento da carreira docente de professores bacharéis, tendo como foco o repertório de saberes norteadores de tal mister. A ênfase nos saberes foi considerada 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 objetivo geral desta pesquisa foi investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano¹ ao longo da carreira. Esta formulação trouxe à tona outras questões para orientar este estudo, vinculadas aos seguintes objetivos específicos: identificar as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores de piano e verificar se os saberes apresentam graus de mobilização variados de acordo com a etapa da carreira profissional.

Como alicerce bibliográfico, para nortear a investigação, foram considerados três autores principais: Heidegger (2002), para orientar a linha discursiva fenomenológica; Tardif (2002), para a discussão sobre saberes docentes; e Huberman (1995), para as reflexões sobre as etapas da carreira docente. Em comum, entre os três autores, foi identificada a alusão à temporalidade.

O processo discursivo desta pesquisa foi a fenomenologia, embasada no pensamento de Heidegger (2002), que propõe a observação do fenômeno, considerando-se a existência do ser e sua relação com a temporalidade. Heidegger busca não só descrever os fenômenos, mas “chegar ao que está por trás dele, seu *ser*” (2002, 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*).

É por meio da *pre-sença* por tanto, 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 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 e à necessidade de uma interpretação histórica do fenômeno.

O escopo, no processo discursivo alicerçado na fenomenologia de Heidegger, foi a busca da essência de cada caso, voltando-me para os saberes de cada professor, adquiridos ao longo da história de sua formação e atuação profissional. O pensamento de Heidegger foi particularmente significativo para a pesquisa em questão, pois respaldou a consideração dos processos históricos na aquisição dos saberes, genuínos na vida de cada docente. Tais processos podem ser compreendidos pela análise do ser do ente (do sujeito) e são revelados nas narrativas, nos discursos e na prática, e são passíveis de interpretação. Nesse sentido, este estudo 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.

O estudo dos saberes docentes, por sua vez, foi alicerçado no pensamento de Tardif (2002). Para este autor, 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” (2002, p. 11). Nesses termos, ele 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. (Tardif, 2002, p. 11)

Segundo Tardif, os saberes são elementos constitutivos da prática do professor, na qual se encontram 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, o autor 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. (Tardif, 2002, 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 (2002, p. 41), 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”.

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. (Tardiff, 2002, 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.

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. Nesse sentido, ele destaca 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.

Para orientar as reflexões sobre as etapas da carreira profissional, foi utilizado o estudo sobre carreira docente, de Huberman (1995). Segundo o autor, 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. Desse modo, a carreira profissional pode ser considerada tanto como um processo linear como descontínuo, no qual podemos encontrar diferentes ciclos da vida profissional.

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 4º ao 6º ano de ensino; *fase da diversificação, do ativismo ou do questionamento*, do 7º ao 25º anos de ensino; *fase da serenidade, do distanciamento afetivo, ou do conservantismo*, do 25º 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 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 a terceira fase proposta nos estudos de Huberman. É a fase mais longa de toda a carreira. Em seus estudos, ele indica 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 precisa se questionar, 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 as fases situam o profissional acima do vigésimo quinto ano de atividade profissional, aproximadamente. Como características comuns dessas 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 desencadeada 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, favo-

receu, 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 tornou-se um elemento significativo para esta pesquisa.

Metodologia da pesquisa

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

O estudo multicaso 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 (multicaso), inexistente a necessidade de comparação entre os casos. Desse modo, torna-se necessário preservar a originalidade de cada caso para que se possam traçar as conclusões a partir do cruzamento dos mesmos.

Segundo Kemp (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 multicaso, 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 à identificação dos saberes que estes revelaram como norteadores de suas práticas.

O estudo multicaso, nesta pesquisa, foi orientado por um estudo de desenvolvimento de corte transversal, pois 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.

Segundo Cohen e 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 situadas no contexto de iniciação da atividade profissional, num período intermediário e numa fase de final de carreira. 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.

Para a seleção dos casos, foi estabelecido, 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. 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 professoras localizadas 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 (1). 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 (2). 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 (3) – 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.

Buscando identificar os saberes que norteiam a prática pedagógica do professor de piano, considereirei 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 tive a oportunidade de conhecê-las em ação e verificar os saberes mobilizados em suas práticas. Ao todo foram realizadas duas entrevistas e três observações em cada caso. Esse número de coletas, neste estudo, foi considerado suficiente para as análises propostas em cada caso, uma vez que forneceu os dados necessários para esta investigação.

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 foi feita a partir da 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.

Apresentação dos dados da pesquisa

O primeiro estudo foi realizado com a professora Rita (1), que possuía 26 anos de idade e três anos e meio de atuação como professora particular de piano. Ao verificar algumas características do perfil profissional da professora Rita (1), observei que esta professora se encontrava num dilema, vinculado à sua escolha entre a profissão de professora de piano e a profissão de pianista. Sua atuação como 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.

Para ela a idéia de ser professora, no início, não era cogitada. No entanto, pela necessidade de estabelecer-se profissionalmente e financeiramente ela teve que aceitar as oportunidades 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... (apud Araújo, 2005, p. 94)

No entanto, na continuidade de seu discurso, ela passou a admitir que gostava do que fazia, porém, se surgissem oportunidades para atuar como pianista, ela ainda priorizava 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..." (apud Araújo, 2005, p. 94).

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.

Por meio dos dados, a partir da caracterização deste caso, concluí que, de acordo com os estudos sobre a carreira de Huberman (1995), a fase da carreira na qual a docente se encontrava poderia ser localizada num período de transição entre as duas etapas iniciais da vida profissional, a fase de "entrada na carreira", que é vinculada a um processo de confronto com a realidade e a "fase da estabilização", que reflete um entusiasmo inicial advindo da experimentação, traduzindo-se como uma exaltação vivenciada pelo professor "por estar, finalmente, em situação de responsabilidade".

O segundo estudo foi realizado com a professora Maria (2), de 36 anos. Por ocasião da entrevista, já possuía 19 anos como professora de piano e atuava numa escola de música. A escolha da professora Maria (2) pelo curso de bacharelado em música se deu porque tinha interesse em trabalhar como docente e queria aprofundar seus estudos performáticos. Profissionalmente, ela se mostrava satisfeita com a escolha da docência.

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" (apud Araújo, 2005, p.142). Para ela este fato a fez 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? (apud Araújo, 2005, p.143)

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”.

Profissionalmente, Maria (2) 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. (apud Araújo, 2005, p. 144)

Identificando alguns elementos deste caso, observei que, aos dezenove anos de profissão, a professora Maria (2) se encontrava 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” (Huberman, 1995, p. 41). Um exemplo desta constatação do autor pôde ser recolhido no discurso da professora Maria (2): “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...” (apud Araújo, 2005, p. 148).

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

A professora Maria (2), nesse sentido, demonstrou ser uma profissional ativa, decidida, e com impressões pessoais bem definidas sobre sua profissão. No que tange a 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.

O terceiro estudo teve a participação da professora Tereza (3), de 57 anos, que possuía 43 anos de atuação docente. 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.

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...” (apud Araújo, 2005, p. 183).

Avaliando sua profissão, ela deixou claro que a sua escolha lhe satisfaz, pois gostava de sua atividade: “Ah, eu gosto!! E continuo gostando...” (apud Araújo, 2005, p. 183). 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... (apud Araújo, 2005, p. 183).

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...” (apud Araújo, 2005, p. 184).

Ao falar de sua profissão, ela se mostrou satisfeita e, ao ser questionada sobre seu futuro, ela admitiu ter planos. Como característica de seu perfil docente, pude constatar sua satisfação com a escolha profissional, sua tranquilidade ao comunicar-se e o significativo domínio da função pedagógica.

Observando esses aspectos relacionados à professora Tereza (3), 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, (Tardif, 2002, p. 79-80)

Nesse 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 [...] 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 [...]”. (Tardif, 2002, p. 81).

Nesses termos, a professora Tereza (3), com seus 43 anos de atividade docente, encontrava-se em uma fase da carreira na qual o conjunto de saberes, que norteava sua prática, se configurava, em grande parte, como categoria já consolidada.

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 fase 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”⁴ e ora numa etapa de “desinvestimento”.⁵

As atitudes da professora Tereza (3), particularmente sobre suas relações com colegas, demonstraram que ela possuía uma postura de tranqüilidade e confiança em suas capacidades diante de 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” (Huberman, 1995, p. 44). Além disso, também visualizei no caso da professora Tereza (3), situações indicativas de que ela também possuía 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.’” (apud Araújo, 2005, p. 188).

Seguindo este pensamento da professora, bem como outros momentos de seu discurso, constatei 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 nessa 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...” (Huberman, 1995, p. 46).

Saberes docentes das professoras de piano

Para verificar os saberes que norteavam a prática docente das professoras, focalizei minha atenção para a manifestação dos diferentes saberes identificados nos seus discursos e nas suas atuações. Desse modo, os saberes constituintes do “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 das atividades desenvolvidas pelas professoras.

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),⁶ o ensino do instrumento se 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),⁷ 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. Nesse 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 estava relacionada, particularmente, a três possibilidades: com as instituições de ensino, nas quais as docentes obtiveram suas formações musicais; 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 as docentes buscaram, 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.

As categorias de saberes, vislumbradas nos três casos – professora Rita (1), Maria (2) e Tereza (3) – foram consideradas como categorias significativas para o estudo proposto nesta pesquisa. Para tanto, busquei identificar, no relato das docentes, as fontes sociais de aquisição desses saberes. Nesse 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

Os *saberes disciplinares*, analisados neste estudo, corresponderam às diferentes disciplinas da área da Música vinculadas a uma seleção sociocultural. Este grupo de saberes, portanto, é o que 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, o estudo do Piano, entre outros. No caso das professoras entrevistadas, este grupo de saberes teve origem nos diferentes conhecimentos aprendidos ao longo de suas formações iniciais e continuadas e, na atualidade, contribuíam para seus exercícios profissionais. Tais saberes 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*.

Os *saberes disciplinares oriundos da formação inicial* foram aqui definidos como um conjunto de conhecimentos que coincidiam com a definição de saberes disciplinares especificada por Tardif (2002) e Gauthier (1998). De acordo com esses 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 pelas docentes, mas foram recebidos durante a formação anterior à graduação e da graduação, por meio das diversas disciplinas cursadas, incluindo todo o tipo de atividades realizadas pelas professoras, nesse período, para a aquisição de conhecimentos.

Os *saberes disciplinares emergentes*, grupo inédito discutido no âmbito desta pesquisa, se constituiu 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. Esse grupo de saberes foi buscado 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.

A observação dos saberes disciplinares – da formação inicial ou emergentes – 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 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 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 consolidar.

Os saberes disciplinares mobilizados em sua atuação apresentavam uma relação de sustentáculo para sua prática docente. Suas orientações 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.

Já as professoras Maria (2) e Tereza (3), que respectivamente estavam numa fase intermediária e de final de carreira docente, também mobilizavam, 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 das professoras, a articulação dos saberes disciplinares com os demais grupos, pude perceber que este processo lhes dava subsídios para conduzir, com significativo domínio, as situações de aprendizagem.

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 se apropria 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, frequentemente, é utilizado para definir um conjunto de orientações que regem a condução educacional de determinada instituição.

Pedra (1997, p. 30-31), ao tratar sobre o currículo, chama atenção 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”. Nesse sentido, o autor apresenta 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). (Pedra, 1997, p. 31, grifos 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. (Pedra, 1997, p. 32, grifos meus)

Tendo em vista as inúmeras definições apontadas pelo autor para 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. Dessa forma, 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 investigação 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.

Ao analisar os dados obtidos nos três casos, pude perceber que os saberes curriculares também faziam parte dos grupos de saberes mobilizados pelas professoras. Seus saberes curriculares eram delegados especialmente aos conhecimentos dos programas e métodos utilizados durante suas formações acadêmicas e em suas instituições de ensino, o que lhes permitiam o uso deste grupo em suas práticas. Na constatação de diferentes elementos pertencentes aos saberes curriculares, foi possível verificar que as professoras se orientavam de forma sistematizada: tinham objetivos, organizavam sistematicamente suas aulas, conheciam repertórios variados e diferentes métodos. Neste último aspecto, por exemplo, as professoras Maria (2) e Tereza (3) demonstravam uma segurança maior em relação à professora Rita (1), que era iniciante na carreira.

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.

Os saberes da função educativa

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, reconheci que este processo era 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 pareceu que, com esse 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),⁸ 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)⁹ também explica a pedagogia da música como o elemento viabilizador da atividade educativa, que estuda os múltiplos problemas pertencentes à Educação Musical, num *lato sensu*, e abarca modelos teóricos e modelos operativos úteis para o projeto de ensino, por meio da conjunção de diferentes saberes.

O título de saberes pedagógicos, portanto, considero-o 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. Nesse sentido, optei por utilizar aqui 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.

Os saberes da função educativa, investigados neste caso, foram considerados a partir de alguns focos específicos, que deram subsídios para tal observação. Dentre esses 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 pelas professoras. Além de observar a mobilização deste grupo de saberes, também procurei averiguar as fontes sociais de aquisição destes.

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 per tencentes 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 como o uso da didática, da motivação e de critérios avaliativos.

A professora Maria (2), diferentemente da 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, por meio da realização de cursos diversos, uma complementação destes conhecimentos, para a melhoria de sua prática. Nesse sentido, ela também fez alguns cursos para encorpar esta categoria de saberes. 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 experienciais, a consolidação de inúmeros conhecimentos pertencentes ao grupo de saberes da função educativa. No estudo deste caso, observando as aulas da professora Tereza (3), 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.

Os saberes experienciais

Os *saberes experienciais* foram considerados como um grupo adquirido por meio da experiência e por ela validado. 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” (Tardif, 2002, 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 destaca a temporalidade deste grupo de saberes, caracterizando-o como evolutivo, dinâmico, que se transforma e é construído no âmbito da carreira, implicando socialização e aprendizagem da profissão.

Foram identificadas como origem deste grupo de saberes o exercício cotidiano da profissão e as interações vivenciadas com seus pares e ex-professores. Nesse sentido os saberes experienciais foram abordados na sua relação temporal com o domínio da situação pedagógica; nos contatos sociais do professor com os alunos e os pares; e como um fator de validação dos demais saberes que norteiam a prática docente.

A relação da temporalidade na mobilização dos grupos de saberes disciplinares, curriculares, da função educativa e experienciais, foi observada nos três casos. Tal observação resultou na constatação de que, ao longo da carreira, por meio do processo temporal, a articulação entre os diversos grupos de saberes tende a se intensificar na prática docente. Esta situação decorre especialmente pelo desenvolvimento dos saberes experienciais.

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 sim existencial no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica hermenêutica, ou seja, um ser-no-mundo, um *Dasein*¹⁰.

O caráter social dos saberes, verificado na discussão de Tardif sobre a temporalidade, indica 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 multicaso, vislumbrado nesta pesquisa, 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 traz a temporalidade dos saberes em sua dimensão pragmática, se fundamenta na constatação de que tal característica está intimamente ligada tanto ao trabalho quanto ao indivíduo trabalhador. Os saberes são adquiridos, mobilizados, e modelados, no cumprimento das funções docentes. Assim, a utilização destes saberes, que Tardif indica 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 estudo vinculou a passagem do tempo com a construção da carreira, observando a aquisição e mobilização dos saberes na prática cotidiana das professoras de piano. Tais saberes foram considerados, na transversalização dos casos, como um grupo especialmente relevante, pois a aquisição da experiência 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 observar os saberes experienciais destacando sua relação temporal com o domínio da situação pedagógica, com os contatos sociais do professor – os alunos e os pares, e também como um fator de validação dos demais saberes que norteiam a prática docente.

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 referi 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 tem sua ênfase na docência, observei 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 levaram a concluir que este enfoque oferece, para os estudos sobre saberes dos professores de instru-

mento, 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, explicita:¹¹

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.

Conclusão

Interpretando os resultados obtidos e buscando uma síntese dos principais elementos discutidos, aponto para algumas conclusões encontradas por meio desta pesquisa. Inicialmente explicito que as professoras de piano 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, do desenvolvimento de suas carreiras, por meio de diferentes fontes sociais.

Ao observar esse processo, percebi que a mobilização dos saberes – vinculados à tipologia estabelecida especificamente para este estudo – se dava de forma particular em cada caso. Tal tipologia teve como base para sua elaboração especificidades da profissão do professor de piano, trazendo, portanto,

convergências e divergências com a tipologia apontada por Tardif (2002).

Nesta pesquisa, 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, destaca o papel significativo que o estudo sobre os saberes desempenham: “tal empreendimento parece-nos ser a condição básica para a criação de uma nova profissionalidade”.

Desse modo, o estudo multicaso, 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.

A partir deste estudo sobre os saberes docentes, focalizados especialmente num estudo sobre professores de piano, tive o interesse de colaborar para o processo de teorização dos conhecimentos envolvidos na prática do ensino instrumental, bem como trazer subsídios para discussões sobre a profissão de “professor de instrumento”. Estudando os saberes do professor de piano, busquei aprofundar um novo foco de pesquisa sobre docência do instrumento, contribuindo, portanto, com os debates sobre saberes no campo da Educação Musical. Tal estudo representou 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.

Notas

¹ A partir deste texto, quando nos referimos ao termo “professores de piano”, já estou tratando dos profissionais graduados no curso de Bacharelado em Música/Piano.

² *Dasein*, na edição publicada no Brasil, vem traduzido 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 em Heidegger, 2002, p. 309-310).

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 e Craver, 2003).

⁴ Fase da serenidade ou distanciamento afetivo: nos estudos de Huberman apresenta-se como a quarta fase da carreira profissional, ou seja, a penúltima fase.

⁵ Fase do desinvestimento: nos estudos de Huberman corresponde à última fase do ciclo de vida profissional dos professores.

⁶ “[...] instrumental studios has traditionally emphasized a one-on-one teaching approach between pedagogue and student” (Froehlich, 1992, p. 561).

⁷ Estes autores têm suas atenções voltadas para os estudos de *biomechanical and physiological processes in relation to musical performance*.

⁸ “pone il problema di come si configuri la ‘confluenza’ multidisciplinare dei saperi che entrano in gioco nella riflessione sul fatto educativo.” (Albarea, 1994, p. 42).

⁹ Piatti (1994, p. 19) define a pedagogia da música: “Pedagogia della musica – Con l’accezione che, a mio avviso, da un 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”.

¹⁰ Tardif cita Heidegger e utiliza o conceito deste filósofo – *Dasein* - em sua discussão, vindo ao encontro da perspectiva proposta na metodologia desta pesquisa para interpretação dos casos.

¹¹ Pre-sença: termo traduzido de *Dasein*.

Referências

- 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.
- ARAÚJO, Rosane C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professoras de piano*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- COHEN L.; MANION, L. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994.
- FROELICH, 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.
- GAUTHIER, Clemond. et. al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. Juí: UNIJUÍ, 1998.
- GUIMARÃES, Valter S. *Formação de professores: saberes identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*(Org.). 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte I. 12. ed. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante Schumbak. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.
- KEMP, Anthony E. *Introdução à investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 15-34.
- OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. *Fundamentos filosóficos da educação*. 6. ed. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.
- PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações* Campinas: Papirus, 1997.
- PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PÉREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Don Quixote, 1997. p. 93-114.
- 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.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- 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.