

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SABERES DOCENTES DOS INSTRUMENTISTAS PROFESSORES:
Diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical.

ISAMARA ALVES CARVALHO

SÃO CARLOS

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SABERES DOCENTES DOS INSTRUMENTISTAS PROFESSORES:
Diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical.

ISAMARA ALVES CARVALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de Concentração: Metodologia de Ensino)

Orientadora: Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly

SÃO CARLOS

2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C331sd

Carvalho, Isamara Alves.

Saberes docentes dos instrumentistas professores:
diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento
musical / Isamara Alves Carvalho. -- São Carlos : UFSCar,
2005.

124 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2004.

1. Professores - formação. 2. Educação musical. 3.
Avaliação educacional. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

AGRADECIMENTOS

Recordar toda trajetória que culminou neste trabalho é obrigatoriamente lembrar de situações e pessoas que contribuíram direta ou indiretamente ao seu desenvolvimento. Espero não esquecer ninguém e para isso já agradeço sem nomear a todos que me apoiaram, me ouviram nos meus entusiasmos, lamentos, cansaços, torceram e compartilharam comigo a alegria de ser aprovada na seleção e festejam comigo este momento.

Faço questão, porém, de agradecimentos personalizados.

Primeiramente um abraço de agradecimento aos meus pais e irmãos, pois souberam entender uma filha e irmã “enclausurada em seu quarto de trabalho”. Souberam compreender as muitas recusas para eventos familiares e sociais.

Esse trabalho teve seu início permitido somente após o acolhimento da temática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e particularmente por minha orientadora, a Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly. Obrigada pelo carinho, pelas contribuições e pelo encorajamento nos momentos delicados.

Obrigada às professoras Dra. Ana Lúcia Cortegoso, Dra. Sônia Regina Albano de Lima e Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi. As reflexões, indagações e sugestões feitas na Banca de Qualificação foram desafiadoras e instigantes para a continuidade da mesma.

Um agradecimento especial aos colegas da Fundação das Artes de São Caetano do Sul, na pessoa do diretor Antonio Carlos Neves Pinto, por seus incentivos e colaborações que muito facilitaram as minhas idas e permanências em São Carlos.

Obrigada à Profa. Dra. Alda Luiza Carlini por seu incentivo nos anos anteriores ao ingresso no mestrado. Suas orientações ricas, atentas e carinhosas foram significativas para minha insistência na temática que culminou na presente pesquisa.

Um forte abraço.

Aos professores participantes desta pesquisa. Obrigada pela disposição em participar, pelas contribuições e pelo carinho com que me acolheram.

Aos colegas da turma de mestrado 2002.

Aos queridos alunos destes quase quinze anos de docência. Obrigada pela cumplicidade, pela troca, pela oportunidade de crescimento pedagógico musical. Obrigada pelo carinho e incentivo incansáveis.

Aos amigos e primos: Márcia de Moraes Martins, Lícia Mara Alves de Oliveira, Edson Ferreira, Rui Alves de Oliveira, Norma Costa, Lisbeth Soares, Noemi Munhoz Sanches, Solange Assumpção, Jorge Carvalho, Luiz Flávio Bravo e Amaury Pimenta. Com certeza este percurso foi facilitado pelo carinho e atenção de todos vocês. Um abraço especial à amiga Yara Scaglia, por seu carinho, interesse e por todas as dúvidas geradas a cada conversa. Creio que você se sentirá mais aliviada agora, pois diminuirão os telefonemas de desabafos, de euforia, de socorro. Enfim, também encerrastes teu trabalho.

Obrigada aos Prof. Reinaldo Marcelo Ferreira, Profa. Me. Marlene Alexandroff e Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo por suas leituras, correções e por seus questionamentos e estímulos primorosos.

E, acima de tudo, um agradecimento a Deus. Estou certa de Seu acompanhamento incansável em todas as etapas.

SUMÁRIO

1ª. PARTE – REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A. SABERES DOCENTES: NATUREZA E TEMPORALIDADEPág. 01

Formação do professor de instrumento: A realidade comentada por alguns pesquisadores e a legislação brasileira em vigorPág. 06

B. CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA TODOSPág. 09

Amorosidade ArmadaPág. 11

C. ENSINAR E AVALIAR: REFERENCIAIS DE UM CAMINHO QUE FACILITE A APRENDIZAGEMPág. 13

Avaliar e examinar: Ponderações para subsidiar as escolhas do caminhoPág. 17

Prática avaliativa na educação músico-instrumentalPág. 22

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

A. RECURSOS UTILIZADOS PARA OBTENÇÃO DOS DADOSPág. 31

Escola FermataPág. 31

Seleção dos professores participantesPág. 34

Procedimentos para coletar as verbalizações dos professoresPág. 35

O diálogo com os dados e o referencial teórico escolhidoPág. 40

2ª. PARTE – RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO**CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS****A. DOCÊNCIA EM MÚSICAPág. 43**

Apresentação dos dadosPág. 43

Diálogo com os dadosPág. 49

B. PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO DOS PROFESSORES DE INSTRUMENTO MUSICALPág. 58

Apresentação dos dadosPág. 58

Diálogo com os dadosPág. 66

C. PERSPECTIVA SOBRE AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTO MUSICALPág. 74

Apresentação dos dadosPág. 74

Diálogo com os dadosPág. 88

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS DESTA ETAPA DE PESQUISA**E O DIÁLOGO CONTINUA...Pág. 103****ANEXOSPág. 108****REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICASPág. 113****LISTA DE TABELASPág. 119****LISTA DE QUADROSPág. 120**

RESUMO

CARVALHO, Isamara Alves. *SABERES DOCENTES DOS INSTRUMENTISTAS PROFESSORES: Diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical*. 2004. 124 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

A presente pesquisa teve como objetivo geral conhecer e discutir como os professores de instrumento musical, que lecionam para crianças, relatam seu processo de aprendizagem para a docência a partir de dois eixos centrais: ensinar e avaliar. Na primeira parte priorizamos uma explanação teórica dos referenciais e do percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento desta. No primeiro capítulo apresentamos algumas categorizações de saberes docentes partindo do referencial de TARDIF (2002) e MIZUKAMI (1996, 1999, 2001 e 2002), entre outros, mostramos os autores que respaldaram nossas reflexões sobre educação e educação musical focadas no processo ensino-aprendizagem e na democratização do acesso, e sobre avaliação como favorecimento da aprendizagem. Trouxemos os conceitos de avaliação diagnóstica (LUCKESI, 1998) e amorosidade armada (FREIRE, 1998, 1999, 2001a, 2001b e 2002, e LUCKESI, 1998). O segundo e último capítulo da primeira parte descreve as etapas percorridas para a realização da presente pesquisa. Optamos pela pesquisa qualitativa e realizamos entrevistas de caráter semi-estruturado, em que participaram dez professores de instrumento. Posteriormente, na segunda parte, iniciamos a apresentação e discussão (diálogo) dos resultados apresentados nas entrevistas. Foi possível discutir diversas situações, dilemas e reflexões apresentados pelos professores entrevistados sobre a realidade do processo ensino-aprendizagem das aulas de instrumento musical para crianças numa escola de música. O diálogo final aponta algumas contribuições desta pesquisa no âmbito do desenvolvimento docente dos instrumentistas e no âmbito da ampliação de produção acadêmica que enfoque os docentes de escolas de música.

Palavras-chave: educação musical, formação de professores, avaliação educacional.

ABSTRACT

CARVALHO, Isamara Alves. TEACHING KNOWLEDGEMENT OF THE INSTRUMENTISTS TEACHERS: Dialogue between to teach and to evaluate a music instrument course. 2004. 124 f. Paper (Degree). Education Post-graduation Program, Teaching Methodology Department, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

The present research had as general objective knowing and discussing how professors of musical instruments, who teach children, report their teaching learning process according to two central axes: teaching and evaluating. In the first part we prioritize a theoretical explanation of the references and the methodology chosen for the development of this research. The first chapter presents some categories of teaching knowledgement starting with the references of TARDIF (2002) and MIZUKAMI (1996, 1999, 2001 and 2002), among others, show the authors who had endorsed our reflections on education and musical education focused in the teach-learning process and the democratization of the access, and on evaluation as learning aiding. We brought the concepts of diagnostic evaluation (LUCKESI, 1998) and armed loveliness (FREIRE, 1998, 1999, 2001a, 2001b and 2002, and LUCKESI, 1998). The second and last chapter of the first part describes the covered stages for the accomplishment of the present research. A qualitative research was chosen and we carry through interviews in a half-structuralized characteristic, where ten professors of instrument had participated. Later, in the second part, we began the presentation and discussion (dialogue) of the results acquired in the interviews. It was possible to discuss different situations, dilemmas and reflections presented by the professors interviewed about the reality of the teach-learning process of the musical instrument lessons for children in a music school. The final dialogue shows some contributions of this research in the scope of the instrumentists teaching development and magnifying the academic production that focuses on the music schools professors.

Keywords: music education, the professional development of music teachers, evaluation.

Parte 1
Referenciais teórico-metodológicos

1º. CAPÍTULO

INTRODUÇÃO

A) SABERES DOCENTES: NATUREZA E TEMPORALIDADE

Segundo TARDIF (2002), a aprendizagem da docência inicia-se muito antes da escolha profissional. O período pré-profissional comporta os saberes provenientes das interações sociais categorizadas como história de vida e formação escolar geral. O período profissional é categorizado em formação escolar para docência, programas e livros didáticos socializados no trabalho e o desenvolvimento da própria carreira docente.

Para o autor, a história de vida, isto é, as relações familiares, sociais formam o conjunto de saberes pessoais dos professores e muito influenciam sua escolha profissional pela docência. MIZUKAMI (1996) pesquisou a carreira profissional de quatro professoras aposentadas de diferentes áreas do ensino e constatou que o ambiente familiar exerceu muita influência na escolha do magistério e nos modelos adotados no decorrer de sua prática.

Os saberes provenientes da formação escolar pré-profissional formam, para TARDIF (2002), o segundo grupo de saberes influentes na escolha pelo magistério e nas referências de práticas e discursos a serem adotados ou recusados no exercício posterior da docência. FREIRE (1998 e 1999) relata duas cenas muito marcantes em sua fase de estudante. A primeira¹ cena, que destacamos aqui, refere-se à confiança em seu próprio trabalho, em que um professor, ao devolver as tarefas aos alunos, o

¹ São cenas extraídas de seus livros “Pedagogia da Autonomia” (1999) e “Professora Sim, Tia Não” (1998). Entretanto, não há referência cronológica.

faz com um nível de respeito e consideração, transparentes em seu olhar e gesto de cabeça, muito significativo para o autor. A segunda cena está no conjunto dos modelos recusados. FREIRE (1998) assim relata: *“Enquanto assistia à ruína de sua autoridade eu, que sonhava com tornar-me professor, prometia a mim mesmo que jamais me entregaria à negação de mim próprio”* (FREIRE, 1998, p. 77), lembrando a cena de um professor totalmente entregue à “malvadez” dos adolescentes de sua turma.

No âmbito acadêmico-universitário ocorre a imersão dos alunos, futuros professores, num conjunto de conhecimentos validados pelos professores universitários no âmbito das Ciências da Educação. Este momento, critica TARDIF (2002), é muitas vezes fragmentado em sua estrutura curricular. Em algumas instituições escolares, as disciplinas de fundamentação teórica ocupam majoritariamente a organização curricular e os saberes da prática ficam restritos aos estágios realizados no final do curso. Conclui o autor que o cerne do problema está na dissociação entre conhecer e fazer. Pesquisadores brasileiros têm demonstrado, na área específica de educação musical, sinais de reversão deste quadro dicotômico teoria-prática.

Nesse sentido, DEL BEN (2001), em sua pesquisa desenvolvida com três professoras de música do ensino fundamental, constatou, entre outras coisas, a necessidade de redefinição das estratégias dos cursos de formação inicial para que esses aproximem o futuro professor das realidades das escolas e salas de aula. Sugere que os alunos sejam estimulados, desde os primeiros anos dos cursos de formação, a examinarem e confrontarem suas concepções e práticas educacionais perante outros alunos, professores e os conhecimentos científicos já sistematizados.

JOLY (2000) elaborou e desenvolveu um programa de ensino para a formação de professores de musicalização com o objetivo de propiciar aos professores–aprendizes um contato com situações mais próximas das situações que encontrariam no mundo do trabalho, externo à escola. Ponderou a autora que muitos cursos optam por um estágio restrito à observação de aulas e isso pode, em sua opinião, culminar em muitas frustrações quando este professor se vê sozinho com uma turma de musicalização.

A fase inicial da carreira docente é um período crítico de ajustes das experiências do período pré-profissional, dos conhecimentos da formação para o magistério e da realidade do trabalho. MIZUKAMI (1996) caracteriza esse período, partindo de Hubermann (1993), com o “choque de realidade” e “descoberta”. TARDIF e RAYMOND (2000) explicam esse início como um rito de passagem: a sala dos professores não é um ambiente exclusivo para discussões sérias de cunho educacional, por exemplo. A sala de aula das escolas de música traz os alunos reais, interessados e desinteressados, afinados e não-afinados musicalmente, com opções de repertório musical próximo ou distante das opções do professor, com vivências sócio-musicais propícias, estimulantes e também influenciadas pelos meios de comunicação, nem sempre colaboradores de uma educação musical crítica e de qualidade.

Essa fase é responsável por muitos professores concluírem que a experiência e a prática foram elementos determinantes de seu aprendizado, o que provoca, muitas vezes, uma rejeição dos conhecimentos teóricos sobre a prática docente. Entre os autores que refletem a respeito da valorização exagerada dos saberes docentes gerados pela experiência, destacamos MIZUKAMI (1999), quando questiona:

“que elementos particulares da experiência possibilitam que o professor aprenda a partir dela? Quais são as diferenças entre o ensino daqueles que aprenderam pela experiência e daqueles que não o fizeram? Estão alguns professores mais dispostos a aprender a partir de suas próprias experiências do que outros? É necessária tal disposição para aqueles cuja experiência de ensino é longa, lenta e confusa?” (MIZUKAMI, 1999, p. 54)

Neste início em que as certezas perdem força e segurança, os professores recorrem aos colegas, caracterizando uma nova fonte de saberes escolares muito validada por ser proveniente de situações práticas vividas no mesmo ambiente escolar onde estão inseridos. Os professores experientes fazem, segundo TARDIF (2002), a adequação da imagem de “professor ideal” que o professor novato projeta logo que sai da academia e da realidade limitante das salas de aula. TARDIF e RAYMOND (2000) categorizam esse período como fase da exploração. No decorrer dos três primeiros anos, o professor faz suas escolhas “provisórias”, por meio de experimentos, de tentativas e erros, procura ser aceito em seu ambiente profissional (alunos, pares, direção e pais de alunos). Segundo os autores, essa fase é crucial para a continuidade ou interrupção da carreira.

A fase posterior, de consolidação e estabilização (os próximos quatro anos), é caracterizada por maior investimento profissional, maior confiança do professor em si mesmo e dos colegas em relação ao seu trabalho. O autor salienta, no entanto, que essa fase não é uma consequência natural, mas decorrente dos diferentes acontecimentos que marcaram a trajetória profissional, incluindo aí as condições do exercício da docência, isto é, perfil facilitador das turmas, um volume adequado de

trabalho que não esgote a energia do professor, apoio da direção, relações amigáveis com os colegas etc.

Portanto, os saberes docentes são temporais por transcorrerem em diferentes etapas da vida do professor: história de vida, formação escolar ampla, formação escolar para a docência e o desenvolvimento da carreira. Ao mesmo tempo, são plurais, pois são provenientes de diversas interações: ambiente familiar, ambiente escolar básico, universidade e ambiente profissional (TARDIF, 2002).

Afetividade, coerção, autoridade e persuasão são alguns dos elementos geradores de conflitos éticos no exercício da carreira docente. Assim, os saberes docentes são impregnados da marca de *ser para humanos e feito por humanos*. Nesse sentido, considera o autor que o valor maior desses saberes consiste na possibilidade de criticá-los e, assim, melhorá-los, tornando-os mais eficientes. Portanto, os saberes docentes gerados no exercício da profissão não são sagrados.

Em contrapartida, denuncia TARDIF (2002) a sacralização dos saberes docentes gerados na academia. Os saberes dos práticos não são valorizados nas pesquisas sobre ensino e nos cursos de formação de professores. Nesses cursos, priorizam-se, como escrito anteriormente, os conhecimentos tradicionais, clássicos da formação dos professores, os saberes acadêmicos, sem interação com a prática. O autor reflete sobre a prática docente nos cursos universitários e denuncia que os saberes orientados por esses professores, para o exercício da docência na educação básica e média, não são muitas vezes validados pelos próprios professores universitários na sua prática em sala de aula. Assim, provoca o autor: *“Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa”* (TARDIF, 2002, p. 276).

Não há, para nós, uma negação dos saberes acadêmicos e nem supervalorização dos saberes práticos. De acordo com CANDAU (1996), DEL BEN (2001), TARDIF (2002) é necessário que a universidade volte seu olhar para os professores de profissão, os práticos, e dialogue com e não para eles sobre os saberes construídos em seu real contexto de trabalho, isto é, coloque a realidade escolar no centro das discussões.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INSTRUMENTO: A realidade comentada por alguns pesquisadores e a legislação brasileira em vigor

Na formação em nível superior do instrumentista não está subentendida a formação do professor de instrumento, como podemos constatar em LOURO (1998). A autora detectou que, de quatorze faculdades de música pesquisadas, nove mostraram-se preocupadas com a formação pedagógica do instrumentista, porém apenas cinco ofertavam, em sua grade curricular, disciplinas pedagógicas para o curso de bacharelado em instrumento. Para DOURADO (1996), esta ausência de formação pedagógica voltada para o ensino de instrumento é a causa da perpetuação de técnicas e métodos adotados pelos professores de instrumento e que foram extraídos de sua história pessoal como aluno do mesmo instrumento.

A realidade curricular dos cursos de bacharelado em instrumento ajuda a enfatizar uma crença entre os instrumentistas de que ensinar bem um instrumento é consequência direta de tocar bem. O instrumentista que toca bem detém o conhecimento do conteúdo. Falta-lhe, porém, o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN *apud* MIZUKAMI, 2002), dificultando-lhe, segundo BEYER (1995), a organização de situações de aprendizagem com seus alunos.

LACORTE (2003) nos traz uma reflexão, a qual intitula: “O sonho da carreira solista e a adequação à realidade” (p. 86). A autora destaca que muitas vezes os instrumentistas se projetam por muito tempo na imagem dos modelos e ídolos, executantes de seus instrumentos, mantendo, muitas vezes, a ilusão de imitá-los. A autora reflete sobre a responsabilidade dos professores formadores destes instrumentistas em alertá-los para uma “atuação musical consciente, eficiente e coerente” (LACORTE, 2003, p. 89). Isso não significa, segundo a autora, limitá-los em seus sonhos, mas possibilitar a visão de múltiplos caminhos de atuação profissional.

“Na área de piano, por exemplo, poder-se-ia acrescentar, como parte da disciplina, módulos relacionados com a pedagogia e didática geral, além da específica do instrumento, avaliados conjuntamente com a prática de estágios orientados, que poderiam ser efetivados no próprio espaço da Faculdade, ou mesmo em parceria mais ampla com outras instituições” (LACORTE, 2003, p. 91).

DOURADO (1996) e LACORTE (2003) trazem ainda a necessidade de uma abordagem interdisciplinar mais ampla nas grades curriculares dos cursos de bacharelado em instrumento. A realidade de trabalho do instrumentista demanda uma flexibilidade de atuação que a academia ainda não acompanha. Como abordado pelos autores, os programas são centralizados na performance solista do instrumentista e, como destaca DOURADO (1996), de repertório erudito, em muitos instrumentos voltados para repertório de orquestra. Prática pedagógica, acompanhamento de corais, pequenos grupos instrumentais, produção musical, música para teatro e cinema, sonorização, música e informática tornam-se assuntos

secundários, poucas vezes abordados, porém com uma crescente demanda na realidade do trabalho.

Por outro lado, essa constatação de que há uma distância entre o que propõe a academia e o que solicita o mundo do trabalho não é privilégio dos cursos de bacharelado em instrumento. A LDB 9.394/96² mostra sinais dessa preocupação nos seguintes incisos do artigo 43, em que dispõe sobre as finalidades da educação superior, a saber:

“II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

e

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente³, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996, p. 14).

A Resolução nº 02 de março de 2004, por sua vez, trata da especificidade das competências e habilidades desejadas no perfil profissional do egresso do Curso de Graduação em Música, a saber:

“Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;

II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;

III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;

² LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

³ Grifo nosso.

IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;⁴

V - estimular criações musicais e sua divulgação com manifestação do potencial artístico” (BRASIL, CNE. Resolução CNE/CES 2/2004.).

A formação contínua em serviço, portanto, será a principal responsável pela adequação prática do instrumentista formado nos moldes das grades curriculares anteriormente citadas. Nesse sentido, os fóruns de discussões⁵, congressos, as oficinas, os seminários e as pesquisas focadas na formação docente do instrumentista exercem importante papel formativo.

B) CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

A vida escolar se dá na interação entre sujeitos em movimento social, cognitivo, econômico, político. Essa relação é dinâmica e poderá ser modificada para o favorecimento ou desfavorecimento de um dos pólos. Desta maneira, nossos saberes, valores e crenças sobre educação, escola, sociedade constituirão a cena para todo o processo educacional (ensino, aprendizagem e avaliação).

A obra de Paulo Freire, apesar de ter na educação de adultos seu eixo condutor, apresenta-nos uma série de conceitos que poderão ser transportados para diferentes contextos educacionais, possibilitando discussões, avaliações e revisões de nossas escolhas. Educação para todos como direito de sujeito historicamente contextualizado. Educação para todos, entendendo-se com “todos” diversidade de raça, de gênero, de renda, religião, saúde, aprendizagem etc. Educação para todos,

⁴ Grifos nossos.

⁵ Por exemplo, os encontros nacionais e regionais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) que, no presente ano (2004), fará seu 13º Encontro Nacional.

em que a diversidade não é obstáculo ou justificativa para o não aprender e o tão popular fracasso escolar, e na qual o espaço escolar não é o único privilegiado para situações de aprendizagem. Educação para todos, na qual a situação não é, apenas está sendo, devendo, assim, ser transformada para a promoção de todos. “É triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo esta. A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar” (FREIRE, 1999, p. 83).

Para FREIRE (1999, p. 110), “ensinar é compreender que educação é uma forma de intervenção no mundo”. É da natureza do ser humano escolher, como vimos anteriormente, avaliar. Dessa maneira, não podemos imaginar um docente neutro, que diga “*tanto faz*” para suas prováveis escolhas sobre ética, política, filosofia, idéias, ideais, religião, educação etc. O ser humano escolhe tudo a todo o momento sob critérios fundamentados em seus saberes, crenças e valores. Na prática educativa, portanto, esse ser completo (não neutro, porque professor) e ao mesmo tempo inacabado (aprendiz sempre) tem, em suas atitudes, procedimentos em aula e em reuniões com colegas, um reflexo de suas escolhas, conscientes ou não.

A educação é uma forma de intervenção porque dela se apropriam sujeitos históricos⁶, agentes dessa transformação. Em contraposição à relação vertical depositante–depositário que FREIRE (2002) batizou como Educação Bancária, o autor nos orienta a falarmos com ele, “educando sujeito histórico”, e não a ele “indivíduo – receptor passivo / tabula rasa”, que saibamos escutá-lo em seus

⁶ “Por isto mesmo é que os reconhece (a prática problematizadora) como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada”. (FREIRE, 2002, p. 72)

saberes e emoções diversos. Esse escutar é um compromisso de educador progressista e não uma gentileza de tios ou tias⁷.

Falar com ele (aluno) e escutá-lo são os princípios da dialogicidade que FREIRE (2002) nos coloca como princípio maior de uma educação problematizadora e libertadora. Para que haja diálogo, a presença da humildade é imprescindível, pois não podemos dialogar se consideramos somente o outro passível de ignorâncias e nós pertencentes aos guetos dos pensadores, homens puros. A humildade só terá espaço quando houver uma intensa fé nos homens. “Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (p. 81). Humildade para olhar para o aluno e com o aluno. E no diálogo entre mundos, aprender com eles como melhor adequar sua prática docente.

FREIRE (2002) nos alerta para a presença de muitos planos de natureza política ou docente que falharam porque os seus realizadores referenciaram suas decisões somente na sua leitura de mundo. Assim, nessa perspectiva Freireana, o não aprendido pode ser retrato da distância homens-homens, por consequência homens (educadores)-mundo (dos educandos) e de conteúdos escolhidos e transmitidos arbitrariamente.

AMOROSIDADE ARMADA

LUCKESI (1998) fala de um outro conceito que consideramos pertinente para a continuidade deste trabalho e posterior contraponto com os dados coletados.

Amorosidade como qualidade do ato de acolher a situação na sua verdade (como

⁷ Em seu livro “Professora Sim, Tia Não – Cartas a quem ousa ensinar” FREIRE (1998) nos convida a uma comprometida reflexão sobre a postura ética e política de professores e contra uma postura conformista descomprometida de professores-tios e professoras-tias em situação escolar.

ela é). Para ele, o ato amoroso permite o acolhimento, a inclusão do observado, da informação coletada, percebida e só posteriormente qualificada e encaminhada para uma mudança. Incluir amorosamente um aluno com dificuldades não significa, como declara, muitas vezes, o senso comum, colocá-lo no colo e negar seus limites, o que não foi aprendido. Isso é a prática dos examinadores, constatar que não aprendeu, classificar em reprovado e excluir. Incluir amorosamente significa, na perspectiva de LUCKESI (1998), aproximá-lo mais e mais de condições favoráveis de aprendizagem. O diagnóstico serve como subsídio para ajudar quem está precisando.

Sobre amorosidade, FREIRE (1998) complementa a necessidade de um “amor armado”, de um amor que luta, que denuncia, que ao mesmo tempo acolhe e age com garra para intervir no dia-a-dia de sua prática, em favor de si, de seus colegas, alunos, pais e da grande sociedade.

Um amor armado de PARO (2001), HOFFMANN (2000, 2002a, 2002b e 2003), LUCKESI (1998 e 2003), RIOS (2003), VASCONCELLOS (1998) e MORETTO (2003 e 2004)⁸ que não aceitam mais que a escola e a sociedade responsabilizem o educando por sua não aprendizagem. HOFFMANN (2003) diz que muito tempo é perdido discutindo-se instrumento de coleta de dados para avaliação e não concentramos energia e tempo suficientes para uma discussão sobre metodologias de ensino, nem para uma melhor mediação entre educador e educando. PARO (2001) denuncia a prática da reprovação escolar como renúncia à educação. Os professores e a escola continuam a ter a reprovação do educando como o porto seguro da ação educativa que não atingiu seus objetivos.

⁸ Os autores foram agrupados por compartilharem uma indignação contra o abuso das práticas avaliativas autoritárias, excessivamente classificatórias e excludentes.

Conta-nos PARO (2001) que uma professora, em seu primeiro dia de aula na primeira série do ensino fundamental, lhe disse: - *Desta turma de trinta e três alunos, professor, pelo menos dezesseis serão reprovados.* O que a fez dar este depoimento, desta maneira tão convicta? A crença de que é normal que uma parcela de dez, quinze, vinte e até cinqüenta por cento de cada turma seja reprovada? E no resto do ano letivo, nada poderá ser feito? Repetimos FREIRE (1999) quando diz que a realidade não é assim, está assim e cabe a nós, educadores amorosamente armados, nos indignarmos e reagirmos a isto.

“Se fazemos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo para agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva” (MÉNDEZ, 2002, p. 17).

C) EDUCAR E AVALIAR: REFERENCIAIS DE UM CAMINHO QUE FACILITA A APRENDIZAGEM

As escolhas que fazemos sobre qualquer assunto e a cada momento de nossas vidas são frutos de um processo de avaliação. É parte da natureza humana constatar um fato, um assunto, uma situação; qualificar como adequado ou inadequado e modificar, interferir, alterar este fato, assunto, situação para atingir o objetivo previsto.

No contexto educacional temos a prática avaliativa em diferentes situações e com objetivos específicos: avaliação de uma política pública praticada nas escolas,

avaliação institucional (a escola), avaliação do corpo docente (formação, prática profissional), avaliação do processo ensino-aprendizagem etc.

Na avaliação do processo ensino-aprendizagem, a tríade, constatação–qualificação–intervenção, como sinônimo de avaliação, não é conhecimento apropriado⁹ entre os docentes de grande parte de nossas instituições escolares (regulares ou específicas de música).

Apesar de muitos pesquisadores brasileiros [C. LUCKESI (1998 e 2003), J. HOFFMANN (2000, 2002a, 2002b e 2003), C. VASCONCELLOS (1998), V. MORETTO (2003 e 2004), V. PARO (2001), etc.] estarem envolvidos nessa temática nas últimas três décadas, ainda são muito presentes em nossas escolas: momentos pontuais e somente esses de avaliação, critérios bastante confusos de avaliação e correção, exames e provas como instrumentos disciplinadores e controladores das manifestações dos alunos, programas pressionados pelos calendários escolares.

Muitas vezes mudamos o discurso. Expressões como “eu avalio a todo o momento” podem passar uma falsa idéia de que o processo de aprendizagem está sendo considerado e que há revisão de procedimentos e re-encaminhamentos dos mesmos. Por querermos satisfazer uma provável expectativa ou cobrança social de mudança da ação educativa, mudamos o discurso, rotulando com terminologia nova, práticas envelhecidas (RIOS, 2003). MENDÉZ (2002) chama isso de retórica de inovação, desvinculada, porém, de uma transformação da prática.

LUCKESI (1998, 2003) nos diz que muito do que acontece em nossas práticas escolares não pode ser nomeado como avaliação. Segundo ele, fomos formados na pedagogia do exame e, assim, a repetimos. Em sua conferência “Uma avaliação Indicativa do Percurso e da Direção a Seguir: um ato de amor e

⁹ Conhecimento que não seja apenas discurso e sim práxis (ação e reflexão). Quando há o sacrifício da reflexão temos o ativismo. Porém, quando há o sacrifício da ação temos o blábláblá ou verbalismo. Ver FREIRE (2002, p. 77 e 78)

solidariedade” (Curitiba, 2003), LUCKESI enfatiza a necessidade de termos clareza sobre a serviço de quem e de que está a avaliação. Qual é o projeto político-pedagógico da escola? A avaliação terá um perfil para um projeto autoritário e um outro para um projeto emancipatório, por exemplo. Não poderemos desconsiderar as crenças e os valores pertinentes a cada um desses projetos, quando analisamos qualquer elemento da prática educativa, inclusive o ato de avaliar.

Como segundo aspecto, o autor orienta que, além de técnicas, a avaliação precisa ter uma ética. Solidariedade sem cair no senso comum piegas é a ética clamada por ele. O educador deverá estar junto, ao lado do educando, dando suporte. Isso não é desprezo ao rigor, à seriedade e ao comprometimento profissional do educador. Caminhar junto é assumir a responsabilidade do educador com o processo de ensino e com o processo de aprendizagem.

FREIRE (1999) nos fala da necessária dupla ética-estética, sendo uma plena da outra e não possível separadamente. “Decência e boniteza de mãos dadas” (p. 36). Não pode um educador estar junto com o educando e ao mesmo tempo apontá-lo como único e pleno responsável de sua não-aprendizagem.

A escola que nos formou muito provavelmente tinha como eixo condutor o projeto autoritário que chamaremos aqui, e segundo MIZUKAMI (1986), de escola tradicional. Nessa abordagem, o aluno é considerado um mini-adulto que deverá manter uma relação passiva e submissa com seu professor, o centro da ação educativa e das informações transmitidas por ele. É caracterizada pelo acúmulo de informações com ênfase no produto em detrimento do processo. Conseqüentemente, no processo avaliativo há predominância de instrumentos que possam medir a reprodução do que foi transmitido. “Dar a lição” e “Tomar a lição” (MIZUKAMI, 1986, p.15).

O perfil de escola tradicional é caracterizado por SNYDERS (1974), entre outras coisas, como local onde se garante o contato dos alunos com as grandes obras, os grandes feitos da humanidade. Há uma valorização dos modelos acadêmicos e socialmente respeitados. Esta leitura da escola tradicional em nada nos provoca. A questão que queremos elucidar é a valorização exacerbada do conhecimento erudito e o papel do educador nessa relação conhecimento–educando. O educador nessa escola “tradicional” é o único detentor do saber, ele decide a metodologia, o conteúdo e a avaliação sem, muitas vezes, confrontá-los com a realidade sócio-cultural em que atua.

DEL BEN (2001) nos traz algumas falas de professoras que demonstram preocupações em mediar, em não decidir sozinhas o repertório a ser trabalhado nas aulas de educação musical do ensino fundamental, por exemplo:

“Qual é o ritmo do Brasil? Samba, não é? Rock, não é isso? Sei lá, um monte de coisas. A estrutura que nós vivemos é muito mais o quê? O que a gente aprende? Música erudita. Me dá um pânico de ver profissionais só na área erudita. (...) Tu podes até dar pinceladas para quem quiser, quem tiver interesse. Mas considerar isso mais importante do que aquilo que a gente vê hoje, para mim, é um absurdo” (Profa. Beatriz por DEL BEN, 2001, p. 144).

“A gente também aproveita isso, porque eu acho que é uma forma de chegar e eles gostam de tocar o que ouvem. Sem dúvida. Mas tu vês, no ano passado a gente pegou aquela Ciranda da Rosa Vermelha. Estava na novela mas, ao mesmo tempo, ali tu resgatas a ciranda, daí tu já levas outras coisas. Então, quando eu pego uma coisa que está na mídia, imediatamente, eu procuro fazer uma associação que vá mais além” (Profa. Rita por DEL BEN, 2001, p. 200).

As professoras citadas anteriormente parecem atentas à realidade musical de seus alunos e experimentam aproveitá-las na educação musical escolar como um

elemento facilitador na aprendizagem dos conteúdos musicais inicialmente escolhidos por elas.

AVALIAR E EXAMINAR: Ponderações para subsidiar as escolhas do caminho

O conceito de exame para LUCKESI (1998) está diretamente relacionado à prática educativa que centra suas decisões unicamente no professor, independente do lugar e das pessoas envolvidas. O autor não considera exame e avaliação como sinônimos. Além disso, não explica nenhum dos dois como um conjunto de técnicas. Ambos têm exercícios avaliativos escritos ou orais, mas cada um é orientado por diferentes perspectivas educacionais. A seguir, no Quadro 1.1, explicitaremos as diferenças entre exame e avaliação abordadas por LUCKESI (1998 e 2003), com algumas colaborações de MÉNDEZ (2002) escolhidas para o presente trabalho.

QUADRO 1.1 – Elementos teórico-práticos para distinguir Avaliação e Exame na perspectiva de LUCKESI (1998 e 2003) e MÉNDEZ (2002).

EXAME	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pontual: presença de testes, provas a cada mês, bimestre, semestre, ano. O exame ocupa espaço e tempo à parte. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não pontualidade: constatação e interferência quando necessário, não somente nos finais de bimestre, semestre ou ano. Avaliação integrada em tarefas de aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desempenho final: super-valorização dos dados coletados somente nesses testes e provas pontuais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resultados provisórios e sucessivos: busca melhoria. Expressões freqüentes: ainda não sabe / ainda não aprendeu.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Linearidade da realidade pedagógica: o educador transmite e o educando responde. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Complexidade: considera todos os elementos que envolvem a prática educacional (condições estruturais do espaço educativo, desenvolvimento da aula, formação do professor, interação professor – conhecimento – aluno).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Classificatório: após constatação dos dados coletados sobre o produto final qualifica-se o educando em satisfatório ou insatisfatório na obtenção do mínimo exigido para a continuidade do percurso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstica: observa, qualifica um determinado momento de aprendizagem para posterior revisão de procedimentos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seletivo: considera-se natural a seleção social; assim, a escola incorpora esse conceito e treina permanentemente seus educandos para a seleção externa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inclusiva: inclui o aluno em situações favoráveis de aprendizagem antes, durante e após o diagnóstico.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antidemocrático: só alguns terão direito ao prosseguimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Democrática: fundamenta-se na concepção de que todos têm condições de aprender qualquer coisa.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todo exame propicia nas mãos de quem avalia o uso, as condições do exercício autoritário do poder. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialógica: é feita na mediação / relação dialógica¹⁰ entre educador e educando. Critérios de avaliação são explícitos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distanciamento em nome da imparcialidade. Instrumentos de avaliação adquirem soberania. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolvimento / Compromisso do professor com todo o processo avaliativo. Instrumentos de avaliação podem ser questionados.

¹⁰ Os resultados da avaliação não são tratados como dados estanques e definitivos. O educador, nesta concepção de avaliação, aproveita os dados da avaliação para estimular uma reflexão coletiva com a classe de alunos e juntos retomarem o processo ensino-aprendizagem (ROMÃO, 2003).

O exame, para LUCKESI (1998 e 2003), é funcional em todas as ocasiões em que precisamos selecionar ou certificar, por exemplo: concursos de certificações para realização de determinados ofícios como direito, medicina; concursos de performances artísticas; seleções de profissionais para instituições públicas ou privadas; bancas de titulação de mestrado ou doutorado.

Em consonância com LUCKESI (1998), em oposição à pedagogia do exame, excetuando-se as situações levantadas anteriormente, encontramos outros autores que refletem a prática avaliativa em sua essência – estar a favor do processo ensino aprendizagem [SAUL (2001), HOFFMANN (2000, 2002a, 2002b e 2003), MÉNDEZ (2002 e 2004), MORETTO (2003 e 2004), VASCONCELLOS (1998), PARO (2001)].

VASCONCELLOS (1998) convida-nos a não termos pressa em cumprir o programa, isto é, dedicar tempo em recursos, diferentes procedimentos, atividades de elaboração por parte dos alunos naquilo que julgamos conteúdos essenciais. “Perder tempo para não perder tempo o ano todo” (p. 30).

SAUL (2001) critica o uso exacerbado do poder mascarado de avaliação: “o professor mantém o silêncio, a disciplina dos alunos, ganha atenção da classe” (p. 49). Denuncia a falta de conhecimento dos agentes educacionais (professores, alunos, equipe diretiva e pais) sobre os motivos e as funções das avaliações.

MÉNDEZ (2002) insiste em dizer que a escola tem examinado muito e avaliado pouco. Questiona a inutilidade formativa das avaliações que acontecem somente em momentos distintos do calendário (novamente a pontualidade) e que constata e sancionam sem, entretanto, superar situações de ignorâncias e de fracassos. A avaliação, em seu ponto de vista, deve ter intenção formativa e não ser limitada à medição. “Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados” (MÉNDEZ, 2002, p. 63).

A medição é entendida, numa concepção formativa, diagnóstica ou mediadora¹¹ da avaliação, como uma possível etapa da coleta de dados. Após coletados os dados (constatação), o processo avaliativo os qualifica, intervindo na realidade educacional. Limitar-se à medição como algo irrevogável está mais próximo do perfil de exames, explicado anteriormente na concepção de LUCKESI (1998 e 2003). O examinador constata e classifica. O avaliador coleta os dados e se apropria deles para analisar a realidade do processo ensino-aprendizagem pretendido e constatado. O avaliador constata, diagnostica e modifica seus procedimentos para promover a aprendizagem.

HOFFMANN (2002a) e LUCKESI (1998) insistem que o ato de avaliar não está restrito a técnicas de avaliação. O educador está imbuído de saberes científicos, crenças, valores morais e político-sociais. Quando esses autores nos indagam a serviço de quê e de quem está a avaliação, é para que tenhamos condições de olhar amplamente a prática escolar e fazermos as escolhas coerentemente com nossos saberes, crenças e valores e as implicações delas para a sociedade.

Segundo HOFFMANN (2003), a história da educação nos exige outras respostas, não basta dizermos “o educando não aprendeu”. Precisamos saber responder por quê não aprendeu e o quê será necessário fazermos (sociedade, escola e educadores) para que aprenda. Para isso, nós, educadores, precisamos estar fundamentados por uma concepção de educação, de homem, de conhecimento e de mundo que considere que todo educando pode aprender.

No título de um dos livros de MORETTO (2003), “Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas”, vemos a concepção do autor

¹¹ HOFFMANN (2000) utiliza esse termo em oposição ao que LUCKESI (1998) chama de pedagogia do exame. Orienta que o professor faça a mediação entre ele, o aluno e conhecimento para garantir que o aluno aprenda.

indicando que esse momento deverá ser aproveitado como multiplicador de situações favoráveis de aprendizagem. Nega, veemente, a interpretação desse como um acerto de contas entre professores e alunos.

MORETTO (2003), VASCONCELLOS (1998) e LUCKESI (1998) debatem sobre a responsabilidade de uma adequada elaboração de provas, testes escritos ou outros instrumentos de coleta de dados para avaliação e da necessária clareza no uso da linguagem mediando o assunto abordado e o público em questão. Muitos equívocos nas elaborações de provas tornam-se grandes ciladas na análise e decisões decorrentes.

Em MORETTO (2003) encontramos uma análise de questões presentes em provas escritas de diferentes disciplinas da educação formal, nas quais, por inadequação de linguagem na formulação dos enunciados, estes são respondidos erroneamente pelos alunos, por exemplo:

“Questão - Dê sua opinião: O que você faria para acabar com a situação da seca no Nordeste?
Resposta: Nada, absolutamente nada, pois não gosto de nordestino e quero que todo mundo se lasque” (MORETTO, 2003, p. 107).

Apesar de absurda e caricatural, a resposta está correta. O aluno respondeu ao comando: “Dê sua opinião”. Faltou, segundo o autor, o uso adequado da palavra de comando e melhor contextualização da questão.

PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO MÚSICO-INSTRUMENTAL

Para TOURINHO & OLIVEIRA (2003), o aprendizado músico-instrumental é múltiplo em diferentes aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor, sócio-cultural etc. Assim, quando escolhemos um determinado procedimento de coleta de dados para avaliação, essa multiplicidade de aspectos deverá ser considerada.

Partindo dessa caracterização do aprendizado músico-instrumental levantado por TOURINHO & OLIVEIRA (2003), torna-se fundamental que o professor aproxime o mais possível o repertório do aluno real, pois isto será fator determinante de uma realidade escolar que favoreça a maturidade cognitivo-musical, afetiva, psicomotora e social dos alunos.

O professor exerce papel fundamental para auxiliar o aluno a transpor os desafios que surgem em cada etapa nova da aprendizagem instrumental: adaptação de postura física, aumento gradativo da resistência muscular e/ou respiratória (dependendo do instrumento), aumento gradativo do tempo de concentração.

BORGES (1997) considera importante que as crianças estudantes de instrumento sejam assistidas por um professor atento para que não haja perda de interesse e envolvimento musical, pois, segundo a autora, “isto tornaria a execução mecânica enfadonha, conseqüentemente desinteressante. (...) Este geralmente é o momento em que a criança rejeita a atividade musical, principalmente o instrumento” (BORGES, 1997, p. 106).

Há, nas escolas oficiais de música (técnico-profissionalizantes e ensino superior), programas que discriminam o repertório e os estudos técnicos que os alunos deverão cumprir. A primeira cilada pode ocorrer quando a escola/professor

preocupa-se mais com o produto executado no tempo previsto do que com o processo de cada aluno na apropriação de tal repertório.

Neste sentido, LACORTE (2003) reflete sobre o perfil de muitos alunos ingressantes nos cursos de bacharelado em instrumento que, infelizmente, não cumpriram os conteúdos básicos de formação musical, anterior à entrada na faculdade. Os alunos não trabalharam as peças do *Pequeno Livro de Ana Madalena*¹², porém o programa prevê a execução de *Invenções a duas e três vozes ou Fugas de J. S. Bach*. O que fazer com estes alunos, pergunta a autora e assim pondera:

“Programas são necessários a todo aprendizado. Normalmente não se inicia tocando uma fuga a quatro vozes de Bach. Mas eles deveriam se referir à qualidade de realização das etapas a vencer. O processo de aprendizagem pressupõe a consolidação de metas que vão sendo conquistadas. Essas metas, porém, dizem respeito a cada indivíduo e não deveriam ser tratadas numa generalidade, como receita que funcione para todos da mesma maneira. No entanto, o que ocorre em muitas instituições que se propõem a ensinar piano é basear o aprendizado em um programa único, dividido em etapas relacionadas com determinadas obras, com uma quantidade x de estudos a cumprir em determinado tempo. Ora, um aluno que apresente facilidades motora, auditiva, perceptiva, intelectual, musical, resolverá a questão da quantidade com qualidade. Outro (e esse é o mais comum) que apresente um repertório imenso de estudos, sonatas, obras de grande porte, sem a noção de fraseado, equalização, sonoridade, entendimento do texto e outros, poderá resolver a quantidade, mas não a qualidade. (...) Determinar um tempo que pretenda prever a competência dessa aprendizagem é investir-se de onisciência porque, muitas vezes, um aluno de qualidades excepcionais desiste de fazer música. Da mesma forma, outro que aparentemente demonstrava muitas dificuldades pode, a seu tempo, realizar um salto qualitativo inesperado, vindo a tornar-se um bom músico” (LACORTE, 2003, p. 72).

Adequação do perfil do aluno *versus* repertório escolhido *versus* tempo previsto são pontos para reflexões pertinentes ao avaliador, porém freqüentemente

¹² Formam um repertório específico para o ensino de piano ou cravo e exigem maturidade técnico-musical gradativamente nesta ordem: O Pequeno Livro de Ana Madalena, Invenções a duas e três vozes e Fugas.

ignorados pelo examinador, por aquele que foca somente ou prioritariamente a exposição pontual, marcada no espaço-tempo específico e único no contexto escolar.

Caracterizamos esse desencontro - produto final esperado num tempo pré-fixado - como cilada, pois a nossa referência de tempo é de continuidade personalizada na história de cada um. Neste sentido, HOFFMANN (2002a) expõe que será necessário que os professores ou a escola quebrem essa padronização e previsibilidade de acompanhamento do processo de aprendizagem, olhando cada aluno em seu ritmo e maneira de aprender, intervindo quando for preciso.

A segunda cilada pode aparecer quando, contrariando a orientação da literatura sobre avaliação a favor da aprendizagem, alteramos demasiadamente o ambiente, a linguagem e o nível de exigência nos exames pontuais sem nos darmos conta de suas interferências na exposição dos alunos. Avaliação como um momento privilegiado de estudo demanda um contexto bastante condizente com o contexto de aula, sem pressão provocada, sem surpresas. Essa qualidade no ambiente avaliativo será fundamental na validação dos dados coletados e posterior intervenção apropriada, retro-alimentando, assim, o ensino.

“(...) o professor competente para enfrentar a situação complexa de avaliar a aprendizagem de seus alunos é aquele que dispõe de recursos capazes de criar condições para que o aluno se sinta tranquilo e sem estresse no momento da avaliação (não importa se escrita ou oral)” MORETTO (2003, p. 33).

Nesses cursos oficiais, além dos programas decididos a priori, são freqüentes os recitais públicos ou fechados com um grupo de professores formando as conhecidas “bancas de exame”. A terceira cilada poderá surgir aqui, quando não há

elaboração prévia e fundamentada dos critérios a serem utilizados durante o exame e nem preparação dos alunos para a referida exposição.

TOURINHO & OLIVEIRA (2003) e SANTOS (1998) apresentam, sobre o mesmo tema, resultados de pesquisas nas quais é constatada uma insegurança entre professores de instrumento quando convidados a justificarem e verbalizarem os critérios de avaliação utilizados, principalmente quando esses envolvem exclusão / reprovação.

SANTOS (1998) observou, entre outras coisas, uma grande contradição entre discurso e prática dos professores de piano participantes de sua pesquisa sobre avaliação da execução musical.

A área de educação e a literatura específica de avaliação educacional proporcionam ao professor um vocabulário de necessária sapiência. BOZZETTO (2003), TOURINHO & OLIVEIRA (2003) listam uma série de contextos avaliativos extraídos da literatura sobre avaliação educacional e compartilhados no presente texto.

- Diagnose nos primeiros contatos: Fase primordial para respaldar a escolha dos primeiros passos, a definição do repertório etc.
- Avaliação no Processo: Procedimento verificado por BOZZETTO (2003) como predominante entre os professores particulares de piano, participantes de sua pesquisa. Caracteriza a intervenção que chega a tempo de reencaminhar uma melhor estratégia de ensino e de aprendizagem.

“Importante salientar que avaliação no processo não é sinônimo de muitas provas, muitos pontos. É o compromisso do educador, no decorrer de todo o tempo, em se ocupar pela qualidade de apropriação do conhecimento por parte do aluno” (VASCONCELOS, 1998).

- Exame do Produto Final: Encontros semestrais ou anuais entre o professor e seu grupo de alunos para que todos possam tocar e trocar impressões; encontros semestrais ou anuais entre o professor, colegas professores do mesmo instrumento e seus alunos, onde ocorre julgamento; e encaminhamento para bancas de exame de escolas oficiais. Nas escolas oficiais, o contexto dessa fase é caracterizado pela presença de dois ou mais professores do mesmo instrumento como observadores/julgadores e uma mensuração final que possibilite a aprovação ou reprovação, continuidade no curso ou a exclusão do aluno.
- Auto-avaliação: São realizados registros de som ou som e imagem para que os alunos tenham a oportunidade de se auto-avaliarem. Segundo PARO (2001) e HOFFMANN (2002a), a auto-avaliação é marco na autonomia do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva de educação libertadora, na qual o aluno também é o gestor da apropriação de seu conhecimento, é importante que o espaço escolar propicie situações favoráveis. HOFFMANN (2002a) critica, entretanto, o viés de auto-mensuração que essa prática tem tomado em muitas escolas. A autora sugere que o professor seja o mediador responsável pela auto-reflexão dos alunos no decorrer de todo processo, desencadeando este através de conversas, questionamentos provocativos, conselhos, anotações em suas tarefas, conversas individuais ou em grupos.

Neste sentido, os contextos avaliativos anteriormente citados poderão compor etapas gradativas ou serem utilizados isoladamente num processo avaliativo da educação musical instrumental. A discussão antecedente dos objetivos e funções

da educação musical instrumental subsidiará e determinará qual escolha será feita pela equipe escolar ou pelos professores individualmente.

Apesar de escolas adotarem muitas de suas atitudes educacionais tendo em vista a pressão do mercado de trabalho, compartilhamos com BORGES (1997) e LACORTE (2003) a idéia de que deve haver diferenciação e encaminhamento adequado de cada uma das etapas do processo de ensinar e avaliar numa educação instrumental. As autoras mencionadas não negam a importância do mercado de trabalho, do mundo real, porém recomendam um encaminhamento focado no cotidiano escolar adequado a cada faixa etária.

Um novo enfoque da didática, escolha de métodos de ensino mais apropriados, programas, objetivos e exigências possíveis e revisão dos papéis na relação professor/ aluno são requisitos listados por PERRENOUD (1999) para uma efetiva mudança na avaliação. “Ir em direção à avaliação formativa é não mais fabricar tantas desigualdades, é criar os meios para remediar as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos” (PERRENOUD, 1999, p. 154).

Para o autor, há um obstáculo bastante forte na implantação de revisões ou mudanças nos sistemas de avaliação educacional voltada para a promoção de todos: a tensão que passam os professores quando são confrontados por qualquer tentativa de desestabilizar o sistema que os protegem. O professor é pouco questionado sobre seus métodos de ensino, pois mostra os resultados dos exames pontuais numa precisão matemática e muitas vezes com intenção de desvincular os resultados desses exames das escolhas feitas em todo processo de ensino-aprendizagem anterior. “Este aluno é sete, aquele outro é nove etc”. Os pais, muitas vezes, têm nestes dados a tradução de uma lógica justa, precisa e inquestionável. Desfazer essa crença é deixar professores mais transparentes perante seus pares,

pais e alunos, sobre os critérios que fundamentam seus procedimentos para o ensino de instrumento e para a avaliação.

Há, na literatura sobre avaliação, alguns exemplos de títulos de livros ou palestras que demonstram excessiva preocupação em tirar da avaliação o estigma da grande vilã.¹³ Como no dito popular, consideramos que “onde há, fumaça há fogo”. Em contrapartida, encontramos na informalidade associações errôneas que retardam algumas tentativas de reformular práticas cristalizadas da avaliação, a saber: objetividade e justiça; rigor e tristeza ou ausência de alegria; alegria e desordem.

Por esse motivo, destacamos autores da educação e educação musical que trazem em seus textos uma preocupação focada na beleza e na presença da alegria na educação e educação musical [Ver: SNYDERS (1992), GAINZA (1988) e ALVES (2000 e 2003)] e que, ao mesmo tempo, não negam importância ao saber sistematizado, sério e comprometido. Primam, entretanto, pela qualidade estética do dia-a-dia das salas de aula. Aprender sim, mas não a qualquer preço. Assim sintetiza GAINZA (1988) “Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar” (p. 95).

Portanto, as escolhas no âmbito da prática avaliativa são diretamente influenciadas pelas concepções dos professores em todos os assuntos que a cercam, por exemplo: aluno, escola, processo ensino-aprendizagem, educação, sua função profissional perante a sociedade etc.

¹³ Avaliar – Um ato de amorosidade (FERNANDEZ, 2004) / Se a escola boa é a que reprova, hospital bom é o que mata (WERNEK, 2004) / Prova – um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas (MORETTO, 2003).

“Há ainda uma questão a ser lembrada, muito embora já não seja possível sua discussão aqui, em virtude de limitações de tempo e de espaço: é a consciência, por parte do educador, da importância da Arte (da Música) na vida de cada um, questão que deve, a meu ver, ser assumida por cada professor, ao transformar suas aulas em eventos tão memoráveis, tão prazerosos, tão importantes afetivamente, que tenham a capacidade de conduzir os participantes a experiências significativas, capazes de ultrapassar as esferas da razão e do conhecimento objetivo, bem como as do emocionalismo romântico para atingir os redutos mais profundos do ser” (FONTERRADA, 1993, pp. 82-83).

Como visto anteriormente, perspectiva avaliativa e perspectiva educacional se retro-alimentam, não sendo possível decisões numa sem influência da outra. Imbuída dessa reflexão sobre a prática docente nas escolas de música surgiu a grande temática para esta pesquisa. Como foi o aprendizado do professor de instrumento para a docência? Que saberes, crenças e valores subsidiam este professor em suas escolhas para ensinar e avaliar a aprendizagem de seus alunos de instrumento musical? Desejávamos responder a muitas outras questões, mas o contexto temporal de elaboração deste trabalho forçou-nos a delimitar mais o que poderíamos perguntar. As pesquisas no âmbito da educação musical são recentes e pouco numerosas. Há uma presença considerável de trabalhos sobre educação musical no contexto da escola básica, educação infantil e ensino fundamental, e da formação dos professores para esta etapa. Não encontramos muitos trabalhos que abordem a educação musical de crianças nas escolas de música, excetuando-se BORGES (1997) e LACORTE (2003), sendo a última uma pesquisa não limitada à educação instrumental infantil¹⁴.

Objetivando conhecer e analisar o perfil dos professores de instrumento de escolas específicas de música, procuraremos responder: Como os professores de

¹⁴ Meu universo de busca concentrou-se em consultas aos bancos de dados dos cursos de Pós-Graduação em Educação e Educação Musical, brasileiros, às bibliotecas da UFSCar, IA-UNESP, PUC-SP, das revistas, anais e periódicos das áreas afins ao tema abordado.

instrumento musical que lecionam para crianças analisam seu processo de aprendizagem para a docência a partir de dois eixos centrais: ensinar e avaliar?

Nesse capítulo trouxemos os conceitos pertinentes para este trabalho: aprendizagem profissional da docência, saberes da docência, ensino e avaliação e concepção de educação, para delimitarmos teoricamente o que nos auxiliará no contraponto entre estes conceitos e os dados coletados, a fim de responder à questão exposta anteriormente. Posteriormente, outras pesquisas poderão aprofundar cada um dos conceitos explanados e a realidade de outras escolas de música.

2º. CAPÍTULO

REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

RECURSOS UTILIZADOS PARA OBTENÇÃO DOS DADOS

Para melhor responder à questão de pesquisa proposta para este trabalho, foram necessárias muitas escolhas. Neste capítulo, mostraremos as etapas percorridas a fim de que o leitor compreenda como a presente pesquisa foi realizada, seus imprevistos e soluções adotadas. Para tanto, é prudente retomarmos a questão de pesquisa e seus objetivos.

A questão de pesquisa central é: Como os professores de instrumento musical que lecionam para crianças analisam seu processo de aprendizagem para a docência a partir de dois eixos centrais: ensinar e avaliar? Destacamos como objetivos principais: relatar e analisar as verbalizações dos professores sobre a aprendizagem da docência em música, o processo ensino-aprendizagem de instrumento musical para crianças, as práticas avaliativas freqüentes em escolas de música e sobre inclusão *versus* exclusão na educação musical infantil.

A ESCOLA FERMATA

Antes da coleta de dados, tínhamos algumas informações sobre a escola onde lecionavam os entrevistados que consideramos pertinente transmitir ao leitor, pois influenciaram a elaboração do roteiro que será mostrado posteriormente. Para nos referirmos a esta escola e preservarmos seu anonimato, a apelidamos de Escola Fermata.

A Escola Fermata é uma autarquia¹⁵ municipal. Há uma direção geral escolhida diretamente pelo prefeito municipal, o que caracteriza um cargo de confiança, nem sempre preenchido por arte-educadores ou artistas. Na gestão política 2000-2004, época da realização da pesquisa, essa função foi exercida por um músico que tem, em sua formação, bacharelado em instrumento, composição, regência e mestrado em música. A estrutura acadêmica da escola é dividida em quatro grandes áreas: música, teatro, artes visuais e dança. Para cada grande área há um coordenador pedagógico. A área de música possui o maior número de alunos da Escola Fermata, tendo, portanto, dois coordenadores, um para o corpo teórico das disciplinas e outro para as disciplinas práticas. Cada coordenador é professor da área de música e assume o cargo por período determinado de dois anos, sendo escolhido por um processo eletivo restrito aos professores.

A área de música oferece duas opções para a faixa etária de cinco a doze anos: Musicalização Infantil para crianças de cinco e seis anos, Iniciação Musical para crianças de sete a doze anos. Adolescentes e adultos iniciantes ingressam na área de música através do Curso de Formação Musical com duração de seis semestres. Essa etapa é desvinculada de qualquer natureza legislativo-pedagógica, o que a caracteriza como um curso livre. Alunos com objetivos de profissionalização em música poderão prosseguir o estudo freqüentando o Curso Profissionalizante com Habilitação em Instrumento ou Canto, disposto em 4 semestres. Esse curso equivale ao Ensino Médio, com toda subordinação à legislação dos cursos técnico-profissionalizantes em vigor, mas para freqüentá-lo os alunos deverão comprovar a conclusão do ensino médio regular ou o ingresso no mesmo, pois na Escola Fermata eles fazem somente as disciplinas técnico-musicais, por exemplo, Percepção

¹⁵ Entidade de direito público, com autonomia econômica, técnica e administrativa, embora fiscalizada e tutelada pelo Estado, o qual eventualmente lhe fornece recursos, e constitui órgão auxiliar de seus serviços (Houaiss, A. – Dicionário acessado na página da UOL em 20/09/2004).

Musical, Rítmica, Apreciação, Análise, Harmonia, entre outras. Musicalização Infantil, Iniciação Musical, Curso Livre de Formação Musical e Profissionalizante em Instrumento ou Canto são cursos responsáveis pelo estudo da sistematização da música como linguagem em suas características globais: percepção, discriminação, leitura e escrita, basicamente.

Não há oferta de vagas de instrumento para todos os alunos matriculados nos cursos citados anteriormente. Os alunos matriculados na Iniciação Musical e no curso de Formação Musical poderão submeter-se semestralmente aos testes classificatórios até conquistarem uma vaga no curso de instrumento, porém só ingressarão no Curso Profissionalizante os alunos que estiverem estudando instrumento. Há uma demanda alta, mas sem equivalência de oferta, como demonstrado na Tabela 2.1 a seguir. Os cursos de piano, violão, flauta-doce e cordas foram selecionados para auxiliarem nas respostas à questão de pesquisa por dois motivos: têm uma grande demanda do público infantil e há bastante tempo tem oferta para o mesmo.

TABELA 2.1 Relação candidato/vaga do teste de seleção, realizado em dezembro de 2003, para ingresso nos cursos dos instrumentos aqui levantados.

Cursos de Instrumento	Relação Candidato / Vaga
Piano	2,77
Violão	13
Flauta-Doce	1,25
Cordas	1,92

As vagas de instrumento só surgem graças a três situações: desistência de aluno, conclusão do curso ou reprova, pois na Escola Fermata é vetado ao aluno

reprovado no curso de instrumento o prosseguimento dos estudos no semestre seguinte.

Para as avaliações do curso de instrumento, os coordenadores da área de música instituíram, no 1o. semestre de 2000, uma norma de padronização. A norma consiste no seguinte texto: “O professor tem liberdade para avaliar o aluno de acordo com os critérios que achar convenientes, no entanto ao menos uma prova (por semestre)¹⁶ deverá ser feita com banca (dois ou mais professores da área ou com a presença da coordenação)”¹⁷.

SELEÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

A escolha dos professores participantes desta pesquisa deu-se por um conjunto de critérios.

1. lecionar instrumento para crianças na Escola Fermata;
2. lecionar instrumento há pelo menos 5 anos;
3. concordar em participar;
4. pertencer às áreas de cordas, piano, flauta-doce ou violão.

Assim, o corpo de sujeitos entrevistados foi formado por dez professores. Todos responderam positivamente aos quatro critérios citados anteriormente. Para preservar o anonimato, os professores serão mencionados sem distinção de gênero e com o código P seguido da ordem de sua entrevista, por exemplo, P3 foi o 3º professor entrevistado. P1 e P7 são professores da escola de flauta-doce, representando 100% da escola. P2 e P5 são professores da escola de cordas e representam aproximadamente 29% do total da escola. P4 e P8 são professores da

¹⁶ Parênteses das autoras para complementar que na instituição pesquisada são realizadas duas avaliações semestrais.

¹⁷ Retirado do manual do professor do 1º. semestre de 2003.

escola de violão, representando aproximadamente 67% do total dessa escola. E P3, P6, P9 e P10 representavam 80% do total de professores da escola de piano na época da coleta dos dados. Na fase de conclusão desta pesquisa essa escola de piano estava com dois novos professores.

PROCEDIMENTOS PARA COLETAR AS VERBALIZAÇÕES DOS PROFESSORES

Partindo da questão geradora deste trabalho e das informações levantadas sobre o contexto de trabalho docente dos entrevistados, delimitamos um roteiro para a entrevista. Esse roteiro foi elaborado como um referencial de temas que deveríamos abordar. Flexibilizamos a ordenação das questões, pois muitas vezes os participantes antecipavam respostas num outro grupo de questões abordadas. Pretendemos dar voz aos professores, deixá-los falar a partir de estímulos temáticos. Assim, raras vezes os interrompemos em suas falas. Desse modo, a duração de uma entrevista para outra foi bastante relativa, variando entre o mínimo de uma hora e meia e o máximo de três horas.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e dezembro de 2003 nos domicílios da pesquisadora ou dos participantes e na escola, em horários contrários às aulas. O critério geral de escolha do local de realização das entrevistas foi definido de forma a facilitar o conforto e a tranquilidade dos participantes. Entretanto, no momento da entrevista de P9, apesar de a escolha dele ter sido as dependências da Escola Fermata, tivemos que trocar de sala no meio da entrevista, pois os ruídos externos atrapalharam bastante, desconcentrando ambos, professor e pesquisadora.

Explicitaremos o roteiro dessas entrevistas, dividindo-o em quatro blocos:

1º.) Aquecimento

Segundo SZYMANSKI (2002), “a preparação de uma entrevista é um processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados como “perda de tempo”, pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador.”
(p.27)

Cada entrevista foi iniciada com a explanação da temática escolhida para o trabalho e da forma de registro da mesma. Foi pedida uma autorização a cada participante para que pudéssemos registrar em áudio a entrevista. Apesar de todos concordarem, a 10ª entrevista não pôde ser registrada em áudio por motivos técnicos. Por outro lado, houve uma revisão do professor entrevistado sobre as anotações feitas pela pesquisadora. Nessa fase inicial da entrevista, houve também um compromisso estabelecido entre pesquisadora e participantes para que não houvesse identificação dos mesmos e da escola onde lecionam. Tínhamos, assim, o intuito de preservar os dois lados, tranquilizar os participantes, favorecendo sua espontaneidade e veracidade nas respostas e preservar o pesquisador de qualquer possibilidade de constrangimento no momento da análise dos dados, pois não poderíamos prever quais seriam os dados apresentados. P9 mostrou-se bastante tenso e preocupado, querendo saber bem o que faríamos com as transcrições de cada entrevista. Comentou que sabia da existência de uma pesquisa em uma outra universidade em que o pesquisador estava criticando exageradamente a atuação dos professores de piano. Provavelmente, essa tensão, somada à troca de sala, tenha deixado P9 desconfortável para a entrevista.

Com o primeiro bloco de questões objetivávamos informações que pudessem descrever o perfil educacional-musical que passaram os participantes desta pesquisa.¹⁸

Assim, a totalidade do grupo de dez professores entrevistados demarcou o início de sua formação musical na infância. Podemos observar na Tabela 2.2. que, para oito professores, a continuidade da formação musical foi caracterizada pela frequência numa escola técnica de música. 60% dos professores freqüentaram e concluíram o curso de formação musical técnico-profissionalizante na mesma escola que lecionam hoje, a Escola Fermata, 20% dos professores fizeram sua formação técnico-profissionalizante em outra cidade do Estado de São Paulo, 10% dos professores cursaram, mas não concluíram, e 10% dos professores não cursaram escola de música de nível técnico-profissionalizante.

TABELA 2.2 Frequência em curso de Formação Musical Técnico-Profissionalizante.

Frequência em cursos de Formação Musical Nível Médio	Valores
Cursou a Escola Fermata	60%
Cursou outra unidade escolar	20%
Cursou, mas não concluiu	10%
Não cursou	10%

Nove dos dez professores entrevistados fizeram formação superior em música, como podemos rever na Tabela 2.3. Sete professores cursaram bacharelado em instrumento, um professor cursou bacharelado em composição e um professor cursou bacharelado em instrumento, composição e regência.

¹⁸ Observar Anexo 1.

TABELA 2.3: Distribuição das categorias de Formação Musical Superior dos participantes.

Formação Superior	Valores	Professores
Bacharelado em Instrumento	70%	P2, P4, P6, P7, P8, P9 e P10
Bacharelado em Composição	10%	P1
Bacharelado em Instrumento, Composição e Regência	10%	P5
Não cursou Ensino Superior	10%	P3

2º.) Aprendizagem da docência em música.

Após delinear o perfil de formação escolar dos professores, iniciamos a entrevista propriamente dita. As perguntas seguintes objetivaram destacar características quantitativas (tempo de experiência) presentes nos primeiros anos de prática docente vividos pelos professores entrevistados, bem como características qualitativas (formação escolar e extra-escolar, perfil discente, suas primeiras escolhas, dúvidas, etc).¹⁹

Nove professores têm pelo menos metade do seu tempo de docência realizado na escola pesquisada, como pode ser observado na Tabela 2.4. P10 é uma exceção, pois foi contratado recentemente e já possuía onze anos de experiência docente. P1 e P4 começaram o exercício docente na escola pesquisada, coincidindo, assim, tempo de docência e tempo de docência na Escola Fermata.

¹⁹ Observar Anexo 1.

TABELA 2.4. – Distribuição de anos de docência e anos de docência dos participantes na Escola Fermata

Professores (P)	Tempo total de docência em anos	Tempo de docência na Escola Fermata em anos
P1	14	14
P2	8	4
P3	33	24
P4	13	13
P5	11	8
P6	13	7
P7	10	7
P8	15	10
P9	14	10
P10	14	3

3º.) Sobre as condições cognitivas e sociais para uma criança aprender música.

Sabíamos, antes de iniciarmos a coleta dos dados, que a escola onde lecionavam os professores pesquisados tinha uma grande demanda por aulas de instrumento e uma oferta que não atendia a todos os interessados. Decidimos, então, incluir no roteiro de entrevista algumas questões em que os professores pudessem refletir e verbalizar sobre a inclusão e/ou exclusão de crianças de sete a doze anos na educação musical instrumental.²⁰

No final de cada entrevista, perguntamos se o entrevistado gostaria de acrescentar algum dado não abordado ou fazer algum comentário. Quase a totalidade dos entrevistados disse que vivenciou o momento da entrevista como uma rica possibilidade de reflexões sobre temas ou assuntos pouco refletidos anteriormente. São algumas falas: *“Poxa! Você me fez pensar muito!”*, *“Nunca havia pensado nisso nesta profundidade!”*.

Dado o exposto, este trabalho é de natureza qualitativa, assim explicada por CHIZZOTTI (1998):

²⁰ Observar Anexo 1.

“A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Optou-se, portanto, pela entrevista semi-estruturada por sua característica flexível assemelhando-se a uma conversa em que, segundo ALVES-MAZZOTTI (2002), o pesquisador deseja compreender o significado que os sujeitos entrevistados atribuem a eventos, pessoas, idéias, situações que têm presença constante em suas vidas.

O DIÁLOGO COM OS DADOS E O REFERENCIAL TEÓRICO DISCUTIDO.

As transcrições foram registros integrais de tudo o que foi dito durante as entrevistas. O roteiro de entrevista exerceu influência decisiva na separação das categorias para a análise. Surgiram, assim, três grandes categorias: Aprendizagem da Docência, Inclusão e Exclusão na Educação Músico-Instrumental e Práticas de Ensino e Avaliação nos Cursos de Instrumento Musical.

O volume de dados foi muito grande. Eles foram incluídos nas categorias escolhidas e algumas falas destacadas de cada categoria, para ilustrar as conclusões, com a intenção de permitir que o leitor faça suas deduções sem, entretanto, comprometer a fluência da leitura com excesso de informações. Em alguns momentos, os dados serão analisados no grande grupo de professores interessados. Porém, em outros momentos, devido ao seu teor, faremos considerações individualizadas sobre cada professor ou cada curso de instrumento

pesquisado. A definição por um ou outro procedimento de análise objetiva responder à questão de pesquisa levantada inicialmente. Segundo ALVES-MAZZOTTI (2002)

“nada impede que se utilize mais de uma unidade de análise no mesmo estudo. Isto pode ser feito, tanto para a investigação de um mesmo aspecto, como para diferentes aspectos do problema, bastando, neste caso, que se especifique que unidades correspondem a que aspectos da análise” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 170).

Parte 2
Resultados: apresentação e discussão

3º. CAPÍTULO

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados serão apresentados num formato de quadros com as falas dos professores. Posteriormente, discutiremos cada quadro isoladamente ou a relação entre eles numa mesma temática, priorizando clareza de informações para responder à questão de pesquisa.

A) DOCÊNCIA EM MÚSICA

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Aprendizagem da docência em música e as dificuldades dos anos iniciais

O Quadro 3.1 apresenta as falas dos professores nas quais recordam os estímulos, reflexões ou preocupações com respeito à fase de escolha do curso de formação profissional de nível superior. Lembramos que 90% dos professores entrevistados cursaram bacharelado em música (instrumento, composição ou regência).

QUADRO 3.1 – Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre o momento de escolha do curso superior e suas perspectivas após o término da formação profissional.

P1: *Eu tinha uma certeza muito grande que eu queria fazer música e na época da faculdade, da escolha da faculdade, eu tinha idéia de trabalhar mais com performance e fazer coisas que complementassem a isso. Pensava também em lecionar, mas não como sendo a principal atividade que eu faria.*

P4: *Eu queria tocar violão. Eu não tinha muito essa idéia: O que eu vou fazer da minha vida? Como eu vou ganhar dinheiro? Nunca pensei nisso assim, né. Eu queria tocar. Queria tocar e ter tempo para estudar.*

P5: *Continuar tocando em orquestra porque eu já tocava em orquestra quando eu entrei na faculdade. Aliás, eu entrei na orquestra quando eu tava no terceiro colegial. Se eu tinha alguma dúvida do que eu ia fazer na vida, no terceiro colegial eu entrei na ORQ. Esquece. Tocar em grupo é a melhor coisa que existe no planeta. Pra quem toca instrumento de cordas então... Não existe coisa melhor. E... dar aula.*

P6: *Quando eu fui fazer faculdade eu só pensava nisso, eu pensava no piano. Primeiro lugar, eu só pensava em estudar, eu ainda não sabia como eu poderia atuar no mercado como pianista. Eu acho que eu sempre me imaginei dando aula. Não só dando aulas. O que me completa é estudar, dar aulas e tocar, e fazer música.*

P7: *sem pensar muito no mercado de trabalho. Eu não pensei muito. Aí eu fiz a faculdade, aí depois apareceram as oportunidades de dar aula. (...) Eu sabia que não iria dar para viver de tocar. Eu até gostaria (...) Eu via que não ia dar. Então, eu sabia que eu ia ter que dar aula (...), mas foi uma coisa que nunca me preocupou assim, se eu ia ter um emprego ou não.*

P8: *eu sabia que eu queria estudar seriamente violão. Eu queria tocar bem. Era uma coisa que ficava visando assim, mas eu não tinha perspectiva: Ah! Como será depois da faculdade? (...) Acho que tem isso como (...) um sonho. Na faculdade você ainda acha que (...) você vai sair de lá e que você vai continuar estudando vinte horas por dia, vai conseguir tocar nos melhores teatros. Você vai ser um grande solista. Eu acho que é o sonho de todo intérprete, todo instrumentista.*

P9: *eu sempre pensei em dar aulas, que eu sempre gostei de dar aulas. Eu não faço porque não tem outra opção. Faço porque eu gosto e tocar, né. Tem momentos que você investe um pouco mais em tocar, outros na parte pedagógica, mas eu busco equilibrar esses dois pontos.*

Nas falas apresentadas no Quadro 3.2 poderemos observar quais são os destaques feitos pelos professores pesquisados sobre os elementos que influenciaram os anos iniciais de sua carreira como professor de instrumento. É importante chamar a atenção do leitor para expressões como “Aprendi a dar aula dando aula”, “Eu me espelhei muito nos meus professores”, pois as discutiremos posteriormente.

QUADRO 3.2: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre a natureza dos elementos que exerceram influências nos anos iniciais de sua prática no ensino de instrumento.

P1: *Acho que a preparação pra lecionar veio dos meus professores que me orientavam no começo, bastante. E me deram muito subsídio aí pra poder lecionar, mas dentro da formação superior não [não houve orientação para lecionar].*

P4: *Surgiu quando surgiu a oportunidade. Eu tenho muito claro que eu aprendi a dar aula dando aula. Depois de um tempo eu fui atrás. Fiz curso, fiz Kodály, eu fiz vários cursos de educação musical, sempre do Kodály, né.*

P5: *No começo eu não senti muita dificuldade porque a primeira escola que eu lecionei foi o Espartie²¹. As crianças que faziam musicalização, todas faziam musicalização, já vinham orientadas. (...) Até porque tinha sempre alguém mais experiente nesse assunto voando em volta, né. A coisa conduzida: não fale isso, não faça assim, é melhor dizer assado. Assim, do aspecto musical de modo geral era muito mais fácil do que do aspecto técnico.*

P6: *No início eu me espelhei muito nos meus professores, na maneira com que eles trabalhavam, na maneira com que eles exigiam e nas relações com que eles tinham também com os alunos e com a família, os pais de alunos.*

P8: *eu aprendi a dar aula dando aula. Não teve outro caminho (risos). (...) Eu acho que quando eu comecei a dar aula, o meu procedimento era assim, era meio que imitar a minha professora. Então eu meio que fazia as coisas como eu tinha aprendido, exatamente do jeito que eu tinha aprendido, os mesmos passos, né.*

O Quadro 3.3 nos mostra o destaque especial feito pelos professores pesquisados às suas experiências discentes na Escola Fermata. O leitor poderá observar a presença de falas que expressam grande admiração destes por esta escola.

²¹ Nome fictício.

QUADRO 3.3: Ponderações verbalizadas pelos pesquisados sobre a natureza das influências que a experiência discente na Escola Fermata exerceram em sua prática docente.

P3: Acho que a Escola Fermata tem que passar na vida de todo mundo porque é uma escola que te dá oportunidade de pesquisar, de cair em cima de uma matéria, ou discutir com as pessoas o que você pode melhorar. Então a Escola Fermata foi o ponto alto do meu processo.

P4: FFS tinha dado aula aqui na Escola Fermata de música de câmara e ele, realmente, foi um marco. Ele foi um marco na minha experiência de aluno-professor. (...) Mexeu comigo assim, a forma como ele tratava a gente, a forma como ele orientava, o carinho que ele tinha pela questão pedagógica, de como fazer a gente entender e de como ele tirava as coisas da gente. Então eu fui para a faculdade²² e resolvi estudar regência com ele. Fiz todas as matérias que ele dava aula, regência coral, (...) análise e fiz prosódia.

P8: Quando eu entrei na Escola Fermata mudou completamente minha visão em relação ao ensino. Era um grande espelho pra mim os professores da Escola Fermata. Como eles explicavam as coisas. Eu nunca tinha estudado música daquele jeito. Como era gostoso aprender daquele jeito, né. Então, muitas coisas, a forma como eles ensinavam, eu comecei a experimentar isso também com os alunos.

Encontramos nas falas apresentadas no Quadro 3.4 as menções às pessoas e/ ou situações solicitadas pelos professores pesquisados para auxiliar na resolução de suas dúvidas, dificuldades ou dilemas presentes nos anos iniciais de sua carreira. Eles recorreram aos ex-professores e aos seus colegas de escola ou de orquestras. O leitor poderá constatar uma valorização da experiência de outros para este auxílio.

²² Anteriormente, o contato com FS era através da disciplina música de câmara na Escola Fermata.

QUADRO 3.4: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito das *peças ou situações a que recorreram quando tinham dúvidas ou dificuldades nos anos iniciais da prática no ensino de instrumento.*

P3: *Vamos dar aulas, mas não sabia o que fazer. Então, eu tive toda orientação pedagógica neste início de didática junto com LRM. Ela me organizava.*

P4: *Eu não tenho com quem conversar aqui sobre [estratégia]. Com o P8 eu tenho, mas P8 tá de licença.: Pô, o que eu faço? Olha só! O que eu faço com essa criança? [refletindo] Olha, fiz um caminho diferente. Mas com os professores aqui não tem, não sinto assim, nenhum... É uma área desconhecida, sinto lhe dizer. Uma coisa é a boa vontade de cada professor. Sorry... (risos)*

P5: *Quase sempre eu pedia socorro pra minha professora de violino na época, que era a mestra PM. Mestra PM, ela não foi a minha primeira professora de violino, mas foi a pessoa mais importante da minha vida, durante muitos anos e... sabe aquela... porto seguro?!(...) É lógico, como eu toco em orquestra há muito tempo, então, tem sempre da convivência com montes de violinistas, mais velhos, mais novos, que dão aula há mais tempo, há menos tempo. Então também tem sempre os papinhos de camarim, né, sempre os papinhos de intervalo. Que métodos que você dá? Que métodos que você usa? Que música que usa, que música que não usa? O que você faz quando uma criança faz isso ou aquilo? Mas pra resolver problemas? Mestra PM sempre.*

P7: *No caso da flauta-doce, na Escola Fermata, eu trocava muita figurinha com P1. Perguntava. Às vezes, algum aluno tinha algum problema de dedo que não ia lá no burquinho, aí eu perguntava: como é que você faz? Aí ele dava algumas dicas.*

P9: *Os meus colegas de piano, por exemplo, a SSL foi sempre uma pessoa que me ajudou muito. E os meus amigos que estudavam comigo e com a LRM, a gente sempre trocou alguma idéia. O que você faz aqui quando o aluno tem esse problema?*

As dificuldades ou dúvidas vivenciadas pelos professores pesquisados no início de suas carreiras poderão ser observadas nas falas dos Quadros 3.5, 3.6, 3.7 e 3.8. Consideramos importante salientar a presença de falas que destacam a dificuldade de encaminhar o ensino de instrumento e o ensino da linguagem musical, a presença de uma fala mostrando preocupação com a questão técnico-motora, isto é, o cuidado com o corpo de quem vai tocar o instrumento. O terceiro grupo de falas mostra a preocupação dos professores em dominar o repertório musical antes de ensiná-lo e o quarto grupo de falas traz as reflexões dos professores sobre a responsabilidade da motivação na aula de instrumento.

QUADRO 3.5: Dúvidas, dificuldades ou reflexões no âmbito de *compreensão da linguagem musical por parte dos alunos.*

P1: *Mas o que eu acho que tive mais dificuldade de lidar foi a questão da leitura, de como resolver a questão da leitura, porque muitas vezes isso impedia um certo desenvolvimento porque toda metodologia era baseada nos métodos. Levou muito tempo e acho que é uma pesquisa constante de você fazer esse balanço de como que a leitura musical influencia uma boa ou má aprendizagem do instrumento.*

P2: *Primeira dificuldade que eu senti e que eu ficava perguntando: Como é que era o sistema de musicalização da escola? E até hoje eu sinto que não há uma junção, não há uma discussão sobre(...) então a dificuldade com a criança é que nem sempre você podia usar a mesma estratégia. Você pega um método, às vezes, o que sugere o método, você cair de cabeça com aquele método, já com as figuras... Você vai inviabilizar.*

P8: *Você acha que tem que começar pelo papel. (...) isso também foi uma coisa que eu fui descobrindo. Quer dizer, podia fazer o processo inverso, começar despertando a criança pra música e depois, (...) mais essa questão da leitura mesmo.*

QUADRO 3.6: Dúvidas, dificuldades ou reflexões no âmbito do *ensino da técnica instrumental.*

P3: *E aí é que eu percebia que: Olha, se você não cuida primeiro da mão da criança, ensinar a ela a pôr diferentes pesos numa tecla. Como é que eu posso exigir expressão dela? E aí eu comecei a perceber que, às vezes, eu punha o carro na frente dos bois.*

QUADRO 3.7: Dúvidas, dificuldades ou reflexões no âmbito do *repertório musical a ser escolhido para o ensino de instrumento.*

P6: *Porque o repertório pianístico é imenso. Então com 16 anos eu tinha um conhecimento do repertório, com 29, hoje, eu tenho outro. Eu conheço, acho que hoje, o dobro, o triplo ou até mais do que eu conhecia naquela época. Então, os meus alunos acabavam tocando aquilo que eu conhecia. (...) Então eu acho que o fato de começar a dar aula já coloca em você a questão assim: eu preciso estudar, eu preciso me preparar, eu preciso ter material pro meu aluno. Eu não posso simplesmente ser repetidora porque o piano, o estudo em si é uma atividade muito repetitiva, e repete o trecho e não sai, e faz de novo. A gente sabe disso, agora, eu tinha que dar pro meu aluno alguns atrativos, né, repertório diferente, alguma coisa conhecida e coisas não conhecidas, né. Então o repertório é sempre uma questão que me preocupa, sempre me preocupou.*

P9: *Em relação ao repertório, a gente pode dizer, por exemplo, principalmente no início, ou mesmo hoje, tem algumas obras que eu não domino. Então teria que tá estudando para poder conhecer, pra poder dar aula. Eu posso nem tocar tudo, mas pelo menos estudar a obra.*

QUADRO 3.8: Dúvidas, dificuldades ou reflexões sobre a *responsabilidade da motivação na aula de instrumento.*

P4: *Eu acho que tem outro aspecto, também importante, que é: qual é a bagagem musical da criança que vem estudar e o que você vai dar pra ela para que você consiga falar a mesma língua? (...) A bagagem psicológica eu acho super importante porque você sabe lidar com algumas reações da criança, né. (...) A habilidade física dela, né, a coordenação motora, os dedos, constituição física. Super importante. Elas me deram dificuldades porque eu não sabia olhar pra elas. Eu acho que a falta de preparo é muito grave. Às vezes você tem um talento na sua frente e pra você tanto faz.*

P5: *Então, ela ensinava com estes métodos. Não interessava se o método era chato, tinha que estudar com aquele. E como a minha mãe era nazista, eu não perguntava nada, eu estudava com aquele. Mesmo que eu achava chato. Imagina que eu ia falar que achava chato! Agora, crianças modernas, no primeiro dia de aula acham tudo legal. No segundo dia de aula você manda a mãe tirar xerox do método. No terceiro dia de aula ela fala: não gostei desse livro... É tão chato! Não tem outro? (rindo) Então, (...) não escolho mais métodos de violino no segundo dia de aula.*

P7: *(...) eu queria dar uma aula que não fosse chata, né. Então, eu sempre me preocupava com isso assim, do aluno não dar uma caída (...), tá sempre ativo pra render na aula, uma coisa nesse sentido. (...) mas eu fiquei preocupado se os alunos iriam gostar de mim ou não.*

P8: *Quem sabe se eu pego uma outra [música] com o mesmo nível de dificuldade, ele vai se interessar?*

P9: *É você entrar no universo da criança, fazer [com que] aquela aula faça parte do universo dela. É diferente de um adulto, onde você chega, essa é a aula, o cara vai gostar ou não, tal. A criança você trabalha de uma maneira diferente, não tem como colocar as regras antes... sempre buscando através de pequenos jogos, né, uma coisa lúdica para que aquela aula esteja no contexto dela, essa foi a minha preocupação maior.*

DIÁLOGO COM OS DADOS

Aprendizagem da docência e as dificuldades dos anos iniciais

No 2º capítulo apresentamos, entre outras coisas, o perfil de escolaridade superior dos professores pesquisados. As falas dos professores parecem indicar que a aprendizagem para o exercício docente em música foi construída ao longo da carreira, partindo, entretanto, de referências práticas destacadas de sua história pessoal–escolar. O estímulo profissional central para a quase totalidade dos professores entrevistados foi projetado na imagem da carreira de intérprete instrumentista. A reflexão sobre o mercado de trabalho ocorreu para muitos na saída

da faculdade e a possibilidade da docência como uma atividade paralela e complementar pode ser verificada em suas falas, apresentadas a seguir.

“Eu queria tocar violão. Eu não tinha muito essa idéia: O que eu vou fazer da minha vida? Como eu vou ganhar dinheiro? Nunca pensei nisso assim, né. Eu queria tocar. Queria tocar e ter tempo para estudar (P4)”.

“Sem pensar muito no mercado de trabalho. Eu não pensei muito. Aí eu fiz a faculdade, aí depois apareceram as oportunidades de dar aula. (...) Eu sabia que não iria dar para viver de tocar. Eu até gostaria (...) Eu via que não ia dar. Então, eu sabia que eu ia ter que dar aula (...), mas foi uma coisa que nunca me preocupou assim, se eu ia ter um emprego ou não (P7)”.

Os professores recordaram episódios de sua trajetória escolar com detalhamento do contexto espaço-temporal e perfil de seus professores de instrumento. É possível constatar, a partir das falas, uma grande admiração pelos seus professores, considerados como modelos para seu início na docência.

“Mestra PM, ela não foi a minha primeira professora de violino, mas foi a pessoa mais importante da minha vida, durante muitos anos e... sabe aquela... porto seguro?!” (P5).

Recordamos que do conjunto de professores pesquisados, 60% cursaram a Escola Fermata. Dessa forma, podemos verificar também uma admiração focalizada pelo grupo de professores e/ou conjunto de situações educacionais proporcionadas em seu período discente na referida escola.

“Mexeu comigo assim, a forma como ele tratava a gente, a forma como ele orientava, o carinho que ele tinha pela questão pedagógica, de como fazer a gente entender e de como ele tirava as coisas da gente” (P4).

“Quando eu entrei na Escola Fermata, mudou completamente minha visão em relação ao ensino. Era um grande espelho pra mim os professores da Escola Fermata. Como eles explicavam as coisas. Eu nunca tinha estudado música daquele jeito. Como era gostoso aprender daquele jeito, né” (P8).

A própria experiência é o segundo fator relacionado à aprendizagem para a docência que podemos observar nas falas dos professores e aqui sintetizar na expressão compartilhada por P4 e P8: “aprendi a dar aula dando aula”. Juntando-se à própria experiência, verificamos algumas menções à experiência de seus colegas, professores na mesma escola ou músicos de orquestra que são professores em outros contextos.

Os modelos de seus professores de instrumento e/ou música, a experiência própria e a experiência de seus pares são as fontes de aprendizagem para a docência observadas nas falas dos professores e demonstradas nos quadros 3.2, 3.3 e 3.4.

Neste sentido, TARDIF (2002) traz a formação escolar anterior e as condições reais de trabalho como uma das fontes de desenvolvimento da docência, sendo a primeira tão forte que pouco se desestabiliza com a formação docente acadêmica. Em relação aos saberes proporcionados pela experiência em sala de aula, endossamos a opinião do grupo de MIZUKAMI (1999) e PIMENTA (2002) de que deve haver discussão sobre a qualidade dos saberes que a prática ofereceu no contexto de cada escola e na história escolar e pessoal de cada professor. “Não nos acomodarmos com o que julgamos saber” (LACORTE, 2003, p. 78).

A experiência dos pares parece ser a única maneira de desestabilizar os saberes adquiridos na formação e na experiência inicial. “Trocamos muitas figurinhas” (P7). LACORTE (2003) valoriza essa troca entre os colegas, mas alerta

para a necessária predisposição à pesquisa e à transformação da prática, meditando, experimentando, questionando e criando (p. 79).

O tema “aprendizagem da linguagem musical” na Educação Musical Infantil foi citado por cinco professores como uma questão bastante problemática e em relação à qual há diferentes expectativas. Algumas questões foram levantadas: Pode e deve a aula de instrumento auxiliar também na sistematização da linguagem musical? Podemos iniciar o ensino de instrumento sem ter a leitura de partitura como pré-requisito? Por quanto tempo conseguiremos encaminhar um curso de instrumento com crianças sem abordar aspectos da linguagem musical? Os professores mostraram que este tema foi bastante conflitante no início de sua prática profissional e hoje ainda demanda pesquisas e discussões.

P1 e P2 citam os métodos²³ utilizados como a origem do dilema, pois esses têm como pré-requisito o entendimento de alguns conceitos da linguagem musical, por exemplo, pentagrama, clave do instrumento específico e proporção de duração, pulso, dobro e metade, pelo menos.

P5 não recorda a presença dessa dificuldade em seus primeiros anos, porém faz um desabafo que denuncia quão descontraídos caminham ensino prático-instrumental e ensino da linguagem musical. Em sua fala, constatamos P5 muito frustrado com os limites de compreensão da linguagem musical apresentados por seus alunos nas aulas práticas. P5 tem algumas expectativas a que os professores do núcleo de formação musical²⁴ (iniciação musical e níveis iniciais do curso livre), responsáveis direto pelo ensino da linguagem, não correspondem.

²³ Livros com exercícios técnicos e repertório de músicas específicas de cada instrumento.

²⁴ Curso dividido em três módulos grandes: Iniciação musical (5 anos de duração / público: infantil), Curso livre (6 semestres de duração / público: adolescentes e adultos), Profissionalizante Nível Médio (4 semestres de duração / público: adolescentes e adultos)

“Eu vejo aluno que tem dificuldade em alguma coisa e o professor em questão não ajuda aquele aluno a resolver.(...) aluno que faz iniciação musical há 5 semestres e não sabe a diferença de linha e espaço (...) Problema de não saber a diferença entre mínima e semínima. (...) Olha! Eu tô muito decepcionado. (...) Agora se o cara tem capacidade de tocar “Atirei o pau no gato” num violino, afinado, não é possível que ele não consiga escrever quaternário” (P5)!

A área de educação musical nos mostra diferentes produções que refletem esse embate entre prática instrumental e sistematização da linguagem. Segundo FONTERRADA (2001) os trabalhos desenvolvidos e sistematizados por educadores musicais da primeira metade do século XX, tais como C. Orff (1895-1982), E. Willems (1890-1978), J. Dalcroze (1865-1950) e Z. Kodály (1882-1967), são unânimes na orientação de que o professor deve criar situações favoráveis à experimentação, manipulação e criação da música em seus diferentes aspectos: audição, prática vocal, prática instrumental, improvisação e consciência corporal. A sistematização da música como linguagem é entendida como etapa posterior, na obra desses educadores.

BORGES (1997) demonstrou as etapas contempladas em sua pesquisa com crianças na faixa etária entre oito e nove anos, estudantes de flauta-doce na EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística) na cidade de São Paulo, entre os anos de 1984 e 1986. A autora orientou-se pelas propostas pedagógicas de Edgar Willems e dividiu seu trabalho prático nas seguintes etapas:

1. Preparação do mundo sonoro;
2. Desenvolvimento sensorial auditivo;
3. Introdução à leitura.

BORGES (1997) explica sua escolha da seguinte maneira:

“A introdução à leitura e escrita precisa ser feita com cuidado pois é a ponte que possibilita aos alunos a passagem do ‘concreto para o abstrato’ o que permite afirmar que esta etapa só deverá acontecer na vida musical depois de vencidas etapas anteriores” (BORGES, 1997, p. 66).

Neste sentido, GORDON (2000) traz a idéia de que a audiação (audição interior e significativa) deve ser anterior à sistematização da linguagem e à destreza técnica instrumental. Inicialmente, o estudante será estimulado a ouvir interiormente e a cantar padrões tonais e rítmicos familiares. Só posteriormente fará a transposição para um instrumento externo ao seu corpo.

“Independente de por quanto tempo o ensino de leitura é adiado, quando os alunos são primeiro ensinados a audiar (não só a imitar), eles sentem invariavelmente o desejo de aprender a ler e a escrever a notação e fá-lo-ão com mais sucesso” (GORDON, 2000, p. 365).

GORDON (2000) questiona sobre o momento ideal de passar da fase de audiação para a fase de associação simbólica. Ao olharmos para o aluno, a resposta será dada segundo suas condições sociais, cognitivas, psicomotoras (SANTIAGO, 1994) ou de maturidade de audiação (GORDON, 2000), por exemplo. Esses dados serão claros na mesma proporção que refletirmos sobre as funções e objetivos de uma educação musical instrumental com crianças. A necessidade da leitura deve ser clamada pela prática (GORDON, 2000 e TOURINHO, 2003), facilitando, assim, sua compreensão.

Não há um método único de sucesso garantido para todos. Assim, a adoção dos diferentes métodos, justificados por P1 e P2 como sendo o motivo de uma

pressão para a urgente notação, parece demonstrar uma submissão das escolhas do professor de instrumento em virtude de um método (conjunto de estudos técnicos ou repertório). O tal método ou livro foi elaborado a partir de um referencial de criança–aluno, sociedade, época, que não necessariamente condiz com o nosso e o de nossos alunos. Esta autonomia dada aos métodos pode provocar um desconforto, pois os alunos reais não correspondem, muitas vezes, à disponibilidade temporal, corporal, de interesse musical e técnico prevista por tais livros.

A relação corpo-ensino de instrumento é o segundo aspecto gerador de dúvidas e dificuldades relatado pelos professores participantes deste trabalho. O ato de tocar há vários anos gerou suas verdades, hipóteses e certezas em relação a tamanho e formato da mão, à estatura e sua relação com alguns instrumentos, à tolerância à dor ou não. Enfim, esse conhecimento provocou em alguns professores uma preocupação em não causar conseqüências ao corpo físico do aluno e favorecer um melhor processo de aprendizagem instrumental.

BORGES (1997) e TOURINHO (2003) corroboram a preocupação de P3 demonstrada em sua fala: se não há um cuidado com a mão da criança, “*como é que eu posso exigir expressão dela?*” As autoras ponderam sobre o conjunto de novidades corporais que a aprendizagem de um instrumento musical provoca. BORGES (1997) intensifica, neste parâmetro, a responsabilidade do professor, o primeiro modelo de postura corporal para seus alunos. A forma da mão, o ângulo da coluna em relação à cadeira, do corpo todo em relação ao instrumento, a maneira como o equilibramos, como inspiramos e expiramos são aspectos que interferem diretamente na execução musical e deverão ser tratados adequadamente pelo professor desde o princípio do processo ensino-aprendizagem de instrumento.

A partir das falas do Quadro 3.7, é possível demonstrar um terceiro fator gerador de algumas dificuldades no início da docência dos professores pesquisados. O domínio de parte do repertório do próprio instrumento é apontado como um pré-requisito fundamental para a prática docente, juntamente com as questões técnicas que nomearemos como conhecimento do conteúdo. Há, portanto, entre os professores, uma valorização desse conhecimento para iniciar a docência.

Eu não posso simplesmente ser repetidora porque o piano, o estudo em si é uma atividade muito repetitiva, e repete o trecho e não sai, e faz de novo. A gente sabe disso, agora, eu tinha que dar pro meu aluno alguns atrativos, né, repertório diferente, alguma coisa conhecida e coisas não conhecidas, né. Então o repertório é sempre uma questão que me preocupa, sempre me preocupou (P6).

Porém, o domínio do saber específico, isto é, tocar um instrumento, não é suficiente para ensinar bem um instrumento. Conhecemos muitos professores em nossa trajetória escolar com este perfil “sabiam a matéria, mas não sabiam ensiná-la”. O chamado conhecimento pedagógico do conteúdo pressupõe o conhecimento do conteúdo, porém não está limitado a este. Engloba o conhecimento do aluno, do currículo, de conteúdos correlatos e também do conteúdo pedagógico (MIZUKAMI, 2002).

No Quadro 3.8 é possível demonstrar que há uma preocupação dos professores em intermediar os saberes específicos (técnicos e musicais) para tocar um instrumento e ao mesmo tempo manter a motivação dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

(...) Qual é a bagagem musical da criança que vem estudar e o que você vai dar pra ela para que você consiga falar a mesma língua? (...) A bagagem psicológica eu acho super importante porque você sabe lidar com algumas reações da criança, né (P4).

P4 lamenta a ignorância do histórico musical dos alunos, de questões psicológicas que afetam a educação e de como conduzir a adequação física ao instrumento. Considera o domínio dessas questões indispensável à formação de professor de instrumento. Outros professores preocupavam-se em manter o interesse do aluno, flexibilizando a escolha dos métodos e a dinâmica da aula.

É possível concluir, neste capítulo, a partir dos dados coletados e do diálogo estabelecido com o referencial teórico, que este grupo de professores fundamenta sua prática docente e resolve seus dilemas iniciais com base nos saberes gerados pela prática. Os saberes docentes gerados a partir da prática dos professores de instrumento são personalizados no contexto de trabalho da Escola Fermata. Primeiramente, essa escola foi modelo para 60% dos professores entrevistados e, posteriormente, apresentou aos professores uma série de situações educacionais que podem ser encontradas ou não em outras escolas de música, a saber:

- Acesso restrito e concorrido dos alunos às aulas de instrumento;
- Curso tendo como ponto culminante a formação técnico-profissionalizante dos alunos;
- Corpo docente dividido em dois grupos, basicamente; um é responsável pelas disciplinas teóricas que introduzem, fundamentam e treinam diferentes aspectos da linguagem musical, e o outro é o grupo dos professores de instrumento que encaminham o estudo técnico expressivo de cada instrumento.

B) PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DOS PROFESSORES DE INSTRUMENTO MUSICAL

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, traremos os resultados do bloco de questões com os quais objetivava-se conhecer as referências dos professores em educação e educação musical; como eles refletem sobre as questões de acesso ao ensino de instrumento no âmbito geral (país, estado) e num âmbito institucional (Escola Fermata). Posteriormente, mas pertencentes à mesma temática, apresentaremos os dados sobre a rotina escolar, organização curricular, focando suas escolhas e reflexões sobre a prática.

O acesso

No Quadro 3.9, apresentamos o conjunto de falas que respondem sobre as condições de aprendizado musical das crianças. Podemos observar a unanimidade dos professores em afirmar que todas as crianças podem aprender música. Há nestas falas uma proximidade muito grande entre música e natureza humana.

QUADRO 3.9: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito das condições de aprendizado infantil para a educação musical.

P1: *Acho verdadeira, acho que todos podem, que alguns realmente têm mais facilidade por diversas razões, então acabam se desenvolvendo mais rápido, o que não necessariamente é garantia que vão trabalhar com música, vão seguir música, mas acho que qualquer criança é capaz de aprender música sem problema nenhum.*

P4: *Bom, eu acho que todas as crianças devem aprender música. (...) fico até emocionada de pensar porque as crianças são tão abertas, são tão...Pra elas é uma coisa tão natural, a música, parece que é uma coisa que vem com elas, vem com as crianças.*

P6: *O ser humano é movido a ritmo, o nosso coração, a nossa pulsação, então, a música não é algo à parte, eu acho que tem tudo a ver com o ser humano, é uma arte, a arte do som.*

As reflexões dos professores pesquisados sobre as interferências de objetivos políticos em projetos de ampliação do acesso à educação musical poderão ser observadas nos Quadros 3.10 e 3.11 Os professores demonstram uma certa resistência em apoiar projetos em que questões políticas parecem mais importantes do que questões musicais.

QUADRO 3.10: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito dos objetivos políticos educacionais quando se amplia a inclusão na educação musical.

P2: *só que eu acho que tem que ter estratégias boas e aí eu acho que a escola tem que funcionar como um todo. (...) Eu acho que é ótimo, só que assim, não pode ser de cunho político pra falar que tem.*

P5: *Se for feito de uma maneira adequada, eu acho que tem que fazer desde sempre, desde a pré-escola. Não é na quinta ou sexta série, desde a pré-escola. Tem que ter equipamento, tem que ter instrumento. Ah! Não tem verba. Então não faz. Pra ficar meia boca, não faz.*

P6: *Olha. Eu acho que democratizar, que dar direito a todos à música é fantástico, desde que isso seja feito em boas condições. Eu acho até louvável um trabalho de uma pessoa que vá numa comunidade carente e faça um trabalho de incentivo, que faça, não sei, uma espécie de iniciação musical, uma alfabetização, mas é... eu sou a favor que elevemos o nível do ensino musical, né, e possamos dar acesso pra todos e não que as pessoas saem por aí, cada um por si. (...) Você pega a flauta doce, vai lá e faz cinquenta crianças tocarem flauta-doce. Pode ser que dessas cinquenta [crianças], saia uma virtuose, tenha uma realmente talentosa assim, uma pessoa com aptidão pra flauta.*

QUADRO 3.11: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da *capacitação profissional dos educadores musicais envolvidos em projetos de inclusão na educação musical*.

P2: *Eu acho que tem que ter pessoas ligadas à pedagogia, pessoas que montem um esquema. Conversar com professor de instrumento, formatar um negócio interessante.*

P4: *Não adianta a gente fazer uma democratização do ensino de música se a gente não tem profissionais capacitados pra isso, né, é óbvio.*

P8: *Eu sou a favor da gente melhorar o ensino das escolas e até das faculdades e formar professores de verdade pra que possam tá atuando assim, estarem aptos a darem boas aulas. (...) Eu acho que a pergunta seria mais assim: Será que todos os professores de música ou todas as pessoas têm a possibilidade de formar uma pessoa musicalmente? Porque é complicado, né. Não é porque você dá aula há quinhentos anos ou porque você toca bem. Isso não garante que você vai formar. Cada aluno é um aluno e é um caso. Às vezes, você pega uma criança que é excepcional, que é acima da média, que você não precisa fazer muito esforço para que ela faça um bom trabalho.*

O acesso à Educação Musical na Escola Fermata

O Quadro 3.12 nos mostra como os professores pesquisados analisam o contexto da Escola Fermata a partir do parâmetro da inclusão. Importante observar a presença de diferentes naturezas de destaques. O foco é o mesmo, porém o ângulo de observação é diverso. São apresentadas questões de ordem estrutural (espaço físico e quantidade de vagas), salarial, pedagógica e financeira.

QUADRO 3.12: Ponderações verbalizadas pelos professores participantes, contrapondo as condições de aprendizagem na educação musical instrumental infantil e o acesso na Escola Fermata.

P2: *Eu sinto falta lá [Escola Fermata] de um melhor investimento em criança. (...) Ia virar e falar assim, é criança, primeiro criança. Isso eu já tenho falado faz tempo, eu até parei de falar porque não adianta. (...) Talvez assim eu devesse entender a proposta da escola. Parece que pra mim é claro, não é investir em criança. É profissionalizante e formar faculdade.*

P4: *Eu acho que a Escola Fermata tem um problema grave de estrutura física, né. Antes disso, tem um problema salarial que é muito grave aqui na Escola Fermata. Eu adoraria trabalhar mais aqui, mas realmente não dá, né. (...) Então eu acho que a Escola Fermata poderia oferecer muito mais do que ela oferece, né, se a gente tivesse uma verba pra isso, se a gente tivesse uma forma de estímulo de reciclagem de informação dos professores.*

P5: *Então tem aluno que tá atrasado com 200 mensalidades porque o pai tá desempregado. Pelo menos eu não soube de nenhum aluno que fosse mandado embora. Negocia, parcela a dívida, dá um jeito, se vira. (...) Eu acho que isso melhorou porque na época que eu estudei aqui eu tive amiga que abandonou a escola porque não podia pagar.*

P7: *Talvez no começo onde todo mundo faz o teste, vai para um lugar ou para outro. Agora tem a questão do instrumento, você tem que competir para ver se você consegue uma vaga para aprender o instrumento escolhido. (...) Então, aí vai acontecendo uma seleção assim, que... o aluno... uma seleção de frustração. Não sei. Uma seleção natural... Não, natural, não. É isso, o aluno vai desistindo. (...) O aluno vai fazer o teste do instrumento, e aí tem 30 pra uma vaga e ele tá no Nível 2. Depois no Nível 3 ele vai lá e faz o teste de novo, 30 para uma vaga e ele não passa. No Nível 4 ele vai lá de novo, 30 para duas vagas, ele não passa. Aí vai ter uma hora que a escola vai tirar ele. Ele não vai para determinado nível sem instrumento. (...) Aí já acabou a democratização.*

P8: *Você tem turmas de Iniciação Musical, ela [a criança] faz um trabalho super legal, dois, três anos, mas aí quando chega na hora de pegar a vaga de instrumento acaba sendo complicado. E eu tenho certeza que tem muita criança que acaba desistindo porque faz o teste duas, três vezes, não tem vaga, né. A criança começa desanimar porque chega uma hora que ela quer tocar um instrumento, ela quer aplicar tudo aquilo que ela faz na aula de Iniciação Musical. (...) Chega uma hora que a criança acaba saindo da escola e às vezes até desistindo de estudar música.*

Na Escola Fermata, o acesso a todos os cursos é caracterizado pela presença de testes classificatórios, pois, como vimos no 4º capítulo, a demanda é maior do que a oferta de vagas. O Quadro 3.13 traz as falas dos professores, agrupadas por áreas instrumentais, e que respondem como cada área realiza o referido teste classificatório, o que cada área prioriza e por quais motivos.

QUADRO 3.13: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre as etapas percorridas por uma criança para ter acesso à aula de instrumento na Escola Fermata.

Área de Flauta Doce	<p>P1: No caso da flauta doce, ela [criança] até poderia ser contemplada de cara porque a gente não pede pré-requisito. Mesmo a questão da leitura, dependendo da idade, é possível de ser trabalhado em paralelo, mesmo que o aluno não tenha conhecimento. Agora, esse tempo que o aluno passa fazendo aula de Iniciação Musical eu acho super importante, primeiro pra ele ter esse primeiro contato com música, descobrir o que é. Às vezes eles têm vontade, mas chega na hora não é bem isso e às vezes também essa questão de você já fazer uma aula individual pode assustar, né? Porque é uma relação bastante diferente ter aula individual com teu professor e ter aula em grupo.(...) No caso das crianças, como a gente já tem a orientação dos professores de Iniciação Musical, então a gente procura sempre respeitar o que os professores pedem. (...) Se a gente tem todos eles [alunos] exatamente na mesma situação aí a gente opta por quem tem a melhor leitura, (...) por quem se desenvolveu mais ou que apresentou um teste um pouco mais resolvido na questão da teoria mesmo.</p>
Área de cordas	<p>P5: A entrevista ou teste consta do seguinte: quem já toca alguma coisa traz o instrumento e toca alguma coisa. Alguma coisa é sempre alguma música de livre escolha ou para alguém que já é mais avançado a gente pede coisa mais específica, uma escala, um estudo, alguma coisa assim. (...) No caso de criança, principalmente, falar com a mãe pra ver a possibilidade de comprar e de não comprar, como é que compra, como é que deixa de comprar. Tamanho do instrumento: como é que orienta pra comprar, etc. (...) Isso até uns semestres passados e aí a gente tinha que fazer algumas escolhas porque a escola tá sendo muito procurada e não tem vagas de violinos suficiente. (...) Teve semestre que nenhum aluno foi reprovado, nenhum desistiu e nenhum se formou. Não tinha vaga. Tinha zero vaga, com 40 candidatos na porta.(...) A gente vendo que não tinha vaga e a procura aumentando. A cada semestre mais gente procurava a escola. Foi aí que a gente pediu pra fazer um experimento. Abrimos uma turma de ensino coletivo aqui na Escola Fermata. (...) Agora a gente tá trabalhando com 4 turmas. A gente antes ainda fazia uma triagem, quem já toca, quem não toca nada, é iniciante ou toca, mas tá tudo torto. Dava uma separada porque mesmo assim só tinha uma turma e não dava pra atender todo mundo ao mesmo tempo. Mesmo assim, continuava uma espera. (...) Aí de uns, pelo menos, uns 3 semestres pra cá a gente modificou um pouco essa noção de ficar esperando ou não ficar esperando. Porque aí a gente constatou o seguinte: vinha um aluno fazer teste, algum aluno que já toca alguma coisa que foi mais ou menos orientado. Ele vinha fazer teste e não conseguia vaga. E ele vinha de novo no semestre seguinte, vinha de novo no semestre seguinte e o cara continuava sem orientação. (...) Então de um tempo pra cá a gente tem as turmas de ensino coletivo, que elas funcionam basicamente pro cara ficar na espera, mas não numa espera sem orientação. (...) Não existe mais uma lista de espera que o aluno fica fora da escola. (...) e o que é bom é que a gente também consegue fazer a peneira de uma maneira mais eficiente. Mais do que só no dia do teste.</p>
Área de violão	<p>P4: eu acho que no fundo no fundo é a disponibilidade do professor de instrumento aceitar criança, no fundo no fundo. (...) Então, a gente recebe um pequeno bilhete dos professores de Iniciação Musical que, geralmente é um bilhete explicativo,[sobre o que] essa criança já estudou. Na verdade, é um bilhete do conteúdo programático da turma, já estudou semínima, colcheia, tá tá tá. (...) Aí, a gente pede, em cima desse relatório, a gente faz um teste básico, uma leiturinha só rítmica, uma leitura melódica. A gente conversa com a criança, essa é a parte mais importante da entrevista. É na conversa que a gente vê como ela se relaciona, como ela fala,... Por que ela quer estudar violão? Ela já tem violão? Alguém toca na família dela? Que tipo de música que ela gosta de ouvir?</p>
Área de piano	<p>P3: Bom, na hora da avaliação, pelo menos, a gente procura dar uma analisada na criança de uma maneira geral, desde o momento em que ela entra na sala até o momento da sua saída. Então, às vezes a gente pode perceber que aquela criança tem um determinado interesse e uma outra não está nem aí. (...) Nos aspectos musicais, a gente sempre busca, primeira avaliação é coordenação motora dela. Como está? (...) Então a gente aplica alguns testes motores pra ver a capacidade dela. No lado leitura musical, a gente pede que ela cumpra um determinado programa mínimo pra poder tocar alguma coisa no dia da prova. A gente não fica exigindo que aquilo que ela escolheu esteja perfeito pra idade dela, mas tem que ter um certo empenho musical em cima, mostrar que resolveu os pepinos daquela obra que ela escolheu, né. (...) Se ela não consegue tocar, a</p>

gente não se importa, mas que ela leia as notas solfejando, né. A gente também joga alguns exercícios rítmicos pra ver a compreensão dela. Métrica. Como que é? Coisas simples, bem básicas, né. E fazemos também uma entrevista com ela, no sentido de por que está fazendo música, por que gosta, por que deixou de gostar, se há alguém da família que estuda [piano], se é piano que ela também curte ou não tem algum outro instrumento que ela gostaria de fazer (?). E questionamos também se não tem piano e se tem piano, aonde tá o piano, como é que é a estrutura dela familiar. Se ela tem piano, legal. Se não tem piano, a gente já avisa os pais de que o curso exige que se tenha um instrumento em casa e a maioria dos pais toma esta consciência depois de um ano do curso.

P9: Tiveram períodos que, principalmente pras crianças, que muitas crianças não passavam no teste de piano, aconteceu uma interferência em relação à escola de iniciação musical com a coordenação e a gente teve um diálogo dos professores de piano com a escola de iniciação musical. Acho que... Existia um problema... não um problema mas, algo que foi detectado, que não estava funcionando muito bem na visão de alguns professores e eu acho que com esse diálogo se chegou a um determinador comum. (...) foi colocado como critério principal, ter uma melhor noção de leitura e a questão motórica mesmo.

Planejamento do ensino de instrumento na Escola Fermata

Apresentamos no Quadro 3.14 os dados que demonstram quais os destaques que fazem os professores pesquisados quando questionados sobre o teor das reuniões de planejamento do ensino de instrumento na Escola Fermata. Salientamos para o leitor a presença de assuntos de âmbito organizacional, de decisão de calendário para apresentações e/ou exames. “É sempre uma coisa mais administrativa do que pedagógica” (P4).

QUADRO 3.14: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da(s) reunião(ões) de planejamento do ensino de instrumento na Escola Fermata.

P1: *No momento que cada um de nós sente essa necessidade de tá discutindo a gente discute. A questão do planejamento é um começo da discussão. (...) Então acaba sendo um ponto de partida e, na verdade assim, um outro ponto de partida de discussão é nas provas, justamente onde a gente observa os alunos um do outro e às vezes constata coisas, observando seu aluno e do outro professor.*

P4: *Então, ele é discutido...[reflexão] Mais ou menos, né, depois que P8 tá de licença eu nunca mais discuti com ninguém a questão. [planejamento do curso de instrumento para as crianças] (...) Quando a gente refez o programa de violão e aí a gente discutiu, mudou algumas coisas, mas o [planejamento] das crianças não tá nem pronto ainda. (...) A última [reunião com a presença da equipe diretiva] eu não pude participar, mas são sempre questões mais formais assim: A gente precisa de um programa, a gente precisa de um... Ah esqueci! Tem um calendário aqui, se vocês quiserem marcar apresentação. É sempre uma coisa mais administrativa do que pedagógica mesmo.*

P5: *Houve uma época que só tinha aula de cordas num único dia da semana ou dois dias da semana. Todos os alunos de cordas se encontravam num dia ou noutro. Todas as práticas de orquestras funcionavam nos mesmos dias. Então, existia uma integração muito grande entre professores e alunos. A gente passava o dia inteiro aqui, almoçava junto, jantava junto, trabalhava o dia inteiro. (...) Não existe mais o envolvimento de verdade como era antes. (...) Mas do aspecto burocrático de reunião pedagógica? Não tem. Reunião do grupo de cordas? Não tem. Reunião com chefe de cordas? Não tem. Todos os professores de violino vindo aqui, fazendo uma reunião, num dia específico, pra discutir assuntos de violino? Não tem. (...) Porque a vida de todo mundo é muito complicada. É difícil fazer reunião. Muito difícil.*

P6: *Então nessas conversas informais assim, de corredor. E tem os momentos de... como é que a gente chama? De planejamento, em que a gente discute alguns pontos e os momentos de provas principalmente né, porque aí é que os meus colegas vão tá vendo os meus alunos, os problemas dos meus alunos, e às vezes a gente pergunta, pede por conselhos, soluções. (...) Eu sempre fiz questão de ir [nas reuniões] porque eu nunca gostei que resolvessem alguma coisa por mim, tá. Eu sempre quis tá presente. (...) E isso, por exemplo, eu sinto falta, porque nós temos um lado ótimo, um lado muito bom, que é o fato de termos a liberdade de trabalharmos do jeito que a gente quer mas, por um lado falta aquela coisa do coordenador. O que a escola de piano vai produzir? E cobrar da gente. Porque eu acho que os professores devem ser cobrados por uma coordenação. Que eventos vocês vão fazer? Que integração vocês vão promover entre os alunos de piano e os de cordas e os de sopro? Quais são os recitais?*

P9: *A gente tá todo semestre re-discutindo o planejamento que envolve o repertório, data das provas, e como a gente vai avaliar cada prova, se a gente vai dar mais oportunidade pro aluno tocar, se ele tá tocando só nas provas ou mais vezes durante o semestre. Tem uma série de coisas que envolvem esse planejamento, né.*

Decidir o que o aluno tocará no decorrer de seu curso é um dos assuntos que é discutido no planejamento do ensino de instrumento, mas podemos observar no Quadro 3.15 uma certa maleabilidade, flexibilidade verbalizada pelos professores para um re-encaminhamento deste planejamento objetivando uma maior aproximação entre o repertório escolhido e as condições reais apresentadas pelos alunos para executá-lo.

QUADRO 3.15: Ponderações verbalizadas pelos professores participantes no âmbito da escolha do repertório que será praticado na aula de instrumento.

P1: *Na verdade, elabora um planejamento baseado em comportamentos de alunos que vêm com mais frequência, né. (...) Há uma padronização do repertório, do que deve ser feito, mas não do tempo relacionado a isso.*

P4: *Porque eu acho assim, que a aula individual, ela te possibilita isso, né, no individual ou mesmo nos duos. Possibilita um contato maior e te dá essa abertura de você buscar um repertório que você sabe que vai agradar à criança, que você sabe que vai dar tal dificuldade pra criança, mas que ela precisa trabalhar esse ponto, que você... Quer dizer, você tem como planejar o caminho mesmo, no individual, quer dizer, essa criança precisa trabalhar um pouco mais de coordenação, agora é o momento ou agora não é o momento, agora é o momento de trabalhar a questão melódica, de cantar junto. Então dá pra você fazer isso. Então, eu escolho, sim, o repertório de acordo com ele.*

P8: *Não existe um repertório determinado em que você vai tentar encaixar o aluno naquele repertório. É o contrário. Você tem uma série de peças de um determinado nível que é pra trabalhar, vamos supor, trabalhar arpejo. A gente quer trabalhar arpejo com aquele aluno naquele momento. Você tem uma série de peças. Então, você vai escolher uma coisa que tem a ver com aquele aluno. (...) e se ele não tá curtindo aquilo, não adianta insistir muito porque vai ficar uma coisa chata e ele não vai fazer, não tem uma motivação, ele não tá gostando de tocar aquilo lá, não se identificou com o estilo.*

P9: *Não tem como você dar uma coisa sem conhecer o aluno. (...) Agora [rindo] eu não tenho como acertar sem conhecer o aluno, é impossível. (...) Então, a questão do conhecer, né, o histórico musical ou pianístico do aluno, né, aos poucos você vai sacando como é que ele funciona. (...) O planejamento dá uma margem pra você escolher algumas obras. Não é um planejamento fixo, ele dá alguns pontos, por exemplo, um livro de referência que você pode escolher, algumas obras, um livro técnico que você pode escolher um ou outro estudo. Então, vai dar margem pra você escolher um repertório diferenciado.*

Mudança de abordagem para favorecer o percurso

Nos Quadros 3.16 e 3.17, podemos observar as ponderações dos professores contrapondo a existência de diferentes elementos ou situações que interferem no dia-a-dia das escolas de música e que podem desinteressar um aluno inicialmente interessado e vice-versa, isto é, tornar-se interessante para um aluno que apresenta desinteresse. Encontramos aqui a preocupação de alguns professores em investigar as possíveis causas do desinteresse antes de atribuí-las prematuramente aos alunos.

QUADRO 3.16: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da natureza e da possibilidade de a escola/corpo docente reverter o processo de um aluno desinteressado e torná-lo interessado.

P5: *ele não fica desinteressado da noite pro dia. É um processo que a gente vê o aluno toda semana, a gente vai sacando... tá ficando esquisito... alguma coisa mudou. (...) Então é muito difícil um aluno começando a ficar estranho e a gente, nenhum de nós perceber.(...) Por que ele tá desestimulado? A gente, na medida do possível, tenta interferir.*

P7: *Vai depender do interesse do professor em rever ou se ele abandona. Ah, fulano não quer então, deixa, né. Não sei, acho que diversificando bastante a aula, trazendo coisas que ele pode fazer, mas coisas que sejam desafiadoras porque às vezes o desinteresse é porque ele tá achando fácil demais, sei lá. Mas, acho que é essa coisa, dinamizar a aula. A aula não pode ser chata.*

QUADRO 3.17: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da natureza e da possibilidade de a escola/corpo docente reverter o processo de um aluno interessado e torná-lo desinteressado.

P3: *Acho que esse efeito negativo pode acontecer quando o aluno não tem... É o tal do aluno devagar, ele tem todas as condições de fazer música, mas num tempo menor do que a escola está oferecendo. Nesse aspecto, eu acho que é muito negativo porque ele começa a se comparar e isso é natural e ele começa a se sentir mais lento. E é lógico, começa a criar uma exigência muito grande por parte do professor que ele começa a cumprir aquela carga e muitas vezes ele desiste no meio porque ele próprio sente que não vai, não vai conseguir dar conta. Então eu acho que isso é um efeito negativo pro aluno.*

P5: *eu vejo aluno que tem dificuldade em alguma coisa e o professor em questão não ajuda aquele aluno a resolver.(...) aluno que faz Iniciação Musical há 5 semestres e não sabe a diferença de linha e espaço (...) Problema de não saber a diferença entre mínima e semínima. (...) Olha! Eu tô muito decepcionado. (...) Agora, se o cara tem capacidade de tocar "Atirei o pau no gato" num violino, afinado, não é possível que ele não consiga escrever quaternário! Eu vejo que várias crianças, elas se sentem desestimuladas na aula de Iniciação Musical. Ou porque a aula é muito rápida pra velocidade delas, ou porque a aula é muito lenta.*

DIÁLOGO COM OS DADOS

O acesso

Podemos verificar, a partir do Quadro 3.9 que, para os professores de instrumento, toda criança tem condições de aprender música, pois eles acreditam que a música faça parte da natureza humana.

Encontramos na literatura autores que desenvolvem pesquisas e trabalhos metodológicos sobre a percepção e a cognição musical dos bebês e concluem que desde a mais tenra idade os bebês estão atentos à música de seu entorno [FEREZ (1998), ILLARI (2002) e BEYER (2001)].

Por outro lado, sabemos que a música está presente em muitas interações sociais do ser humano. *“Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conchamar o povo a lutar”* (BRITO, 1998, p. 47). Nesse sentido, o primeiro contato da criança com a música acontece no ou através do ambiente familiar. SUZUKI (1994) sugere que preservemos a audição musical dos bebês desde sempre, expondo-os somente às músicas afinadas e de qualidade. *“Se um bebê é criado ouvindo a gravação de uma canção desafinada, seus ouvidos vão se acostumando e será muito difícil modificá-los mais tarde”* (SUZUKI, 1994, p. 18). Para o autor, portanto, é imprescindível uma educação musical voltada para os pais.

No contexto escolar, a música surge na educação infantil (0 aos 6 anos), porém, segundo BRITO (1998) e BEYER (2001), apresentando sérios entraves pedagógicos e musicais. Prioriza-se, muitas vezes, a repetição e a imitação em prejuízo da criação e elaboração musical, pois os professores orientam-se por crenças que delegam à música função secundária, muitas vezes função de ornamentação de eventos e festas do calendário da escola.

Os quadros 3.10 e 3.11 parecem demonstrar uma preocupação dos professores em relação à necessária capacitação dos profissionais e clareza dos objetivos políticos num programa de inclusão da educação musical. *“Não tem verba, então não faz”* (P5).

Por outro lado, às vezes, inexistente verba para um determinado formato de educação musical. Algumas iniciativas buscam ampliar o acesso sem aumentar demasiadamente os custos de uma formação musical instrumental, por exemplo. Compartilhamos com os professores a preocupação de que iniciativas políticas e com objetivos exclusivamente políticos possam influir negativamente em qualquer tentativa de ampliação do acesso à educação musical de qualidade. Projetos que começam numa gestão administrativa e são interrompidos na outra. Projetos que não conseguem criar uma equipe de profissionais, pois, na impossibilidade de contratá-los, mantêm um rodízio contínuo de professores.

Toda essa situação necessita de estudos e reencaminhamentos, mas a iniciativa de ampliar a inclusão deverá ser apoiada.

O acesso à Educação Musical na Escola Fermata

É possível afirmar, a partir das falas agrupadas nos Quadros 3.12 e 3.13 que, no contexto de trabalho docente dos professores pesquisados, na Escola Fermata há uma realidade em contínuo conflito no âmbito da inclusão.

Segundo P7 e P8, inicialmente há um acolhimento, pois os alunos são encaminhados para o núcleo teórico de formação musical no qual as aulas são coletivas. Entretanto, no momento de ingressar nas aulas de instrumento, de caráter individual na maioria das áreas instrumentais, a realidade é outra. Os professores citados acreditam que a freqüente concorrência por uma vaga de instrumento desestimule muitas crianças a permanecerem nessa escola.

P4 destaca a falta de espaço físico e remuneração condizente como empecilhos para a ampliação do número de vagas no curso de instrumento. P5

apresenta uma escola preocupada com as desistências decorrentes da falta de condições de pagamento, renegociando semestralmente o pagamento das mensalidades.

Os limites estruturais (espaço físico e número de vagas) determinaram claramente a necessidade de se fazer escolhas para selecionar alunos que serão contemplados por vagas do curso de instrumento na Escola Fermata, visto que não há equivalência de demanda e oferta. Comentaremos cada área, pois suas particularidades também são determinantes dessas escolhas.

As áreas de flauta doce e violão recebem os relatórios individuais de cada criança-candidata enviados pelos professores do curso Iniciação Musical e, a partir destes, são elaboradas leituras rítmicas ou rítmico-melódicas. Na área de flauta-doce, prioriza-se o aluno que mostre melhor fluência de leitura, quando não há um aluno indicado pelos professores de iniciação musical como prioritário. A área de violão complementa o teste com uma entrevista objetivando conhecer mais a maneira pela qual a criança se relaciona com a música.

Quanto à área de cordas, por consequência de uma procura excessiva, o acesso é primeiro para o ensino coletivo, e a triagem é feita posteriormente e de acordo com o desenvolvimento apresentado no decorrer desse curso. Segundo P5, essa nova realidade favoreceu uma escolha mais consciente de alunos para as aulas individuais.

A área de piano divide o teste em tópicos avaliativos: exercícios para verificar a coordenação motora, leitura musical no instrumento ou solfejo, pois essa área determina um programa mínimo a ser executado no instrumento, e encerra com entrevista. Na entrevista, há um fator sócio-econômico agravante na exclusão: é pré-requisito para essa área que a família se comprometa a adquirir um piano.

As iniciativas das áreas de cordas e de violão no ensino coletivo de instrumento sinalizam uma atitude em busca de soluções para a falta de vagas denunciadas pelos professores entrevistados. Entretanto, a área de cordas, segundo P5, sofre o início de uma nova conseqüência.

“A gente conseguiu esse paliativo de terem as turmas coletivas, mas nem esse problema mais tá sendo muito solucionado. Agora a gente precisa de mais turmas. (...) a estrutura não permite abrir uma turma por semestre porque a gente não consegue absorver todos. Ao mesmo tempo em que todos estão tendo aula, os alunos que já estão há três semestres, dois semestres, quatro semestres fazendo aula coletiva, já estão de saco cheio porque não foram chamados ainda pra aula individual” (P5).

Como suprir as vagas dos alunos do curso coletivo que já apresentam condições e necessidades de orientação individual? O curso coletivo acolhe, ensina os procedimentos elementares, mas aproxima o momento em que aluno necessitará de encaminhamento individualizado, direcionado à formação técnico-profissionalizante, atualmente o nível mais adiantado do curso de música oferecido pela Escola Fermata.

As falas dos professores nos fazem concluir que a solução para tamanha problemática não depende exclusivamente de atitudes da direção dessa escola. Eles queixam-se do limite de espaço físico e de baixa remuneração. São estes dois elementos de responsabilidade da Administração Pública Municipal. Acreditamos que a ampliação da oferta de cursos de música na região onde está situada a Escola Fermata deverá ser revista pelos órgãos competentes. Internamente, entretanto, a equipe escolar analisa a implementação gradativa de alguns cursos de instrumento de natureza coletiva.

Outros contextos escolares desenvolvem essa alternativa no ensino de instrumento para suprir carência de vagas, entre outras coisas. TOURINHO (2003) relata sua experiência no curso Iniciação Musical com Introdução ao Violão (IMIV), desenvolvido na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, no qual o objetivo é musicalizar crianças de seis a dez anos, usando-se o violão como instrumento principal. Na mesma instituição e precedente a este, temos o curso IMIT voltado para o ensino de teclado. BORGES (1997) desenvolveu sua pesquisa com semelhante proposta, tendo a flauta-doce porém, o papel central.²⁵ Essas propostas criam a oportunidade para que mais crianças tenham seu primeiro contato com música e uma prática instrumental. Prioriza-se a manipulação e a criação músico-instrumental anterior à sistematização dos símbolos musicais discutidos no 5º capítulo. TOURINHO (2003) acredita que toda pessoa possa aprender a manipular e se expressar através de um instrumento musical e que a educação musical instrumental possa atingir um número maior de pessoas sem a necessidade de se estabelecer o talento como pré-requisito. A autora tem nesta crença o objetivo principal e eixo condutor para o desenvolvimento do IMIV, compartilhado com outros autores, tais como CRUVINEL & LEÃO (2003).

Planejamento do ensino de instrumento na Escola Fermata

Os dados parecem demonstrar que o planejamento do ensino é limitado num formato de reunião em que os assuntos organizacionais têm prioridade: datas de provas, datas de apresentação, repertório que será trabalhado. Porém, na informalidade, nos encontros nos corredores da escola, na cantina, sala dos

²⁵ Desenvolvido na EMIA – SP e fundamentado teoricamente na dissertação intitulada: “RONDÓ UMA FORMA DE EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL: A INICIAÇÃO DO INSTRUMENTO MUSICAL”.

professores, isto é, quando julgam necessário, os professores discutem as questões metodológicas. P6 reflete sobre a função pedagógica da coordenação da escola de música e solicita, durante as reuniões, mais cobrança de seus mobilizadores, os coordenadores. *“Que eventos vocês vão fazer? Que integração vocês vão promover entre os alunos de piano e os de cordas e os de sopro? Quais são os recitais?”* (P6), intensificando o papel organizacional das reuniões de planejamento.

Os resultados convergem somente para uma das funções do planejamento escolar expostos por LIBÂNEO (1994): “assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente” (p.233). O autor ressalta, entretanto, que

“A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulário para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino)” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Considera o planejamento um processo dinâmico que demanda freqüentes revisões, posto que as condições reais de seu funcionamento sofrem constantes modificações. Para o autor, essa característica não é argumento que deponha contra, pois só será possível constatar que algo não funcione se tivermos procedimentos e materiais escolhidos previamente. Além disso, em sua abordagem, o planejamento propicia o exercício da objetividade e da coerência nas escolhas do trabalho docente. Limitar-se às queixas de que o professor anterior não cumpriu os conteúdos esperados não modifica o perfil do aluno. Será necessário partir da nova realidade, trabalhar os pré-requisitos e delinear outros objetivos.

No Quadro 3.15 podemos constatar uma tendência dos professores em flexibilizar a escolha do repertório a ser trabalhado de acordo com o perfil dos alunos. Há um histórico de perfis, porém os professores dizem definir somente as linhas gerais. *O planejamento dá uma margem pra você escolher algumas obras. Não é um planejamento fixo, ele dá alguns pontos, por exemplo, um livro de referência que você pode escolher algumas obras, um livro técnico que você pode escolher um ou outro estudo. Então, vai dar margem pra você escolher um repertório diferenciado (P9).*

Por outro lado, quando indagados sobre a possibilidade de a escola desestimular um aluno interessado, os entrevistados mostram um perfil menos flexível do planejamento. Aparece, então, o aluno *"devagar"* (P3). Apesar de ele ter todas as condições de fazer música, a escola quer numa velocidade padrão, isto é, acelerada. E P5 complementa, trazendo o desencontro entre o que é oferecido nas disciplinas teóricas e o que é cobrado nas aulas práticas.

Apontamos neste capítulo resultados que denunciam a distância existente entre os dois núcleos docentes (disciplinas práticas e disciplinas teóricas) da Escola Fermata. Talvez esteja aqui um dado que possa orientar escolas de música na realização de seus planejamentos e/ou pesquisas colaborativas que possam aproximar conhecimentos específicos, práticos e teóricos sobre a linguagem musical e conhecimento pedagógico dos diferentes conteúdos musicais.

C) PERSPECTIVA SOBRE AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTO

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Mostraremos neste capítulo um conjunto de quadros que representam os saberes, crenças, valores e práticas dos professores entrevistados sobre avaliação no processo ensino-aprendizagem da educação musical instrumental, de acordo com seus relatos.

Perfil avaliativo da Área de Instrumento na Escola Fermata

O Quadro 3.18 traz algumas falas que listam as razões escolares para a existência de práticas avaliativas no processo ensino-aprendizagem de instrumento. É importante o leitor observar a presença da menção à formalidade do trabalho docente, à pertinência da coleta de dados para favorecer um adequado encaminhamento do ensino e uma consciência dos alunos sobre seu processo.

QUADRO 3.18: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre as razões escolares para a existência de práticas avaliativas na educação musical instrumental.

P1: *Então eu acho que a avaliação, ela é antes um parâmetro nosso, da escola, da gente saber o que tá funcionando, o que não tá. Outros motivos seriam a própria exigência da escola, no sentido de ser uma escola de música onde os alunos têm que cumprir um programa. (...) acho que é importante também pro aluno saber, qual que é a avaliação do professor em relação a ele e porque isso é uma coisa que pode fazê-lo crescer mais.*

P2: *Eu fico preocupado o tempo todo, independente de prova ou não, é se ele tá entendendo e se o processo de aprendizado tá indo bem, os fundamentos tão indo bem. Eu acho que a prova, às vezes, às vezes, não é todo caso, em alguns casos, atrapalha, né. Pra alguns não acontece nada e pra outros são desastrosos. Então, eu vejo assim, eu preferia que tivesse uma coisa mais musical.*

P5: *Como a gente tá dentro de uma coisa burocrática, existe o burocrático chamado prova, ficha, quadradinho que tem que preencher. Você tem que pôr uma nota para aquele aluno. Porque eu acho que se eu pudesse escolher eu nunca daria prova. Por isso é que ter aula particular é bem gostoso. (...) como é que eu vou avaliar uma pessoa em cinquenta minutos [uma vez] por semana? No fim de tantas semanas, eu tenho que dar uma nota. Eu tenho muita dificuldade. Muita dificuldade. (...) Eu era muito tonta quando eu comecei a dar aula. Reprovar, então?? Demorei uns cinco anos pra reprovar um aluno... Porque eu morria de pena, morria de dó. Mas tadinho! (...) Ao mesmo tempo eu penso: eu não posso preservar. Porque eles estão num planeta. Então, não adianta eu pôr no meu colo.*

P7: *Bom, primeiro assim, a escola pede que a gente dê uma nota em número pro aluno e pra ser justa nessa nota eu penso como o aluno vem se desenvolvendo.*

Podemos observar no Quadro 3.19 um outro fator destacado pelos professores pesquisados como justificativa para a realização de práticas avaliativas no processo ensino-aprendizagem da educação musical instrumental. Consideramos importante o leitor acompanhar a reflexão de P2 e P5, pois demonstram uma grande preocupação em preparar os alunos para a realidade dos testes de ingresso nas orquestras.

QUADRO 3.19: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre as relações e influências do mercado de trabalho nas práticas avaliativas da educação musical instrumental.

P2: *Você vai ser músico de orquestra, você vai ter a prova lá, 1, 2, 3 já, tocou, não tocou, tchau, vai embora, problema é seu. Então, a gente tem que mesclar tudo isso aí. (...) Muitas vezes eu mudei para assim, pra desmistificar o lobisomem, né. Será que esse dia é tão venenoso assim? Será que a banca morde, será que é tudo assim muito ruim? (...) E na vida do músico, num ensaio, uma hora, pode rolar muita coisa. Desde de baixaria até muita música. Baixaria que eu digo assim: o maestro pode virar e falar assim - toca só você. Teve gente que já fez isso. Eu já passei por isso. Toca só você, né. (...) Toca só você, as últimas estantes, tocam os dois aí. Mas, é lógico que eu não tô fazendo isso na prova.*

P5: *Porque banca de verdade, quando você vai fazer vestibular, concurso pra orquestra sinfônica, sempre tem prova de leitura de primeira vista. Sempre. Porque os caras estarão lá, querendo te comer a alma. Você vai chegar, tocar sua obra de livre escolha, o cara vai botar uma parte de qualquer coisa na sua frente e falar: 'toca isso aqui'. Você pode ter medo, dor de barriga, vontade de fazer xixi, sede, fome, coceira. Você vai ter que tocar.*

(...) Eu falo pra eles: se você resolver ser violinista, você vai sair daqui, você vai fazer um teste pra uma orquestra, vai ter uma banca lá. Vai tá maestro, vai ter um monte de gente. (...) Porque eu acho que, o mundo das crianças não é só a Escola Fermata. E a nossa banca até que é bem legal, porque a gente tenta não ser muito violento. Aquela coisa, ninguém fala nada, boa tarde (num tom seco), põe o biombo, né, que o candidato é um número. A gente quase sempre traz café, bolacha, faz piquenique...[entre professores e alunos] até pra dar uma quebrada no clima. Mas tem aluno que chora antes de fazer prova porque tem medo.

P6: *Há um tempo atrás a proposta era quando os nossos alunos saírem daqui de dentro e forem fazer um concurso fora da Escola Fermata, numa outra escola ou um concurso de piano, por exemplo, eles não vão ser julgados friamente? A pessoa que vai tá avaliando não vai saber se ele estudou dez horas por dia ou duas horas, se ele tinha extrema facilidade ou extrema dificuldade.*

De que maneira avaliam e com que freqüência avaliam os professores pesquisados em suas respectivas áreas instrumentais são os dados que podemos observar a partir da leitura do Quadro 3.20. Para valorizar as especificidades e escolhas de cada uma das áreas, optamos por apresentar as falas organizadas por área.

QUADRO 3.20: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da natureza e da frequência das avaliações no curso de instrumento.

<p>Área de Flauta Doce</p>	<p>P1: <i>Existe a avaliação formal que é bimestral e existe uma avaliação aula a aula, que é uma coisa pessoal mesmo com o aluno, um corpo a corpo ali, que é verificando o que ele, o que ficou da aula passada pra essa, pra atual, se ele fez os exercícios que estão propostos, se fez, se isso foi eficiente, se não foi eficiente, porque de não ter sido eficiente.</i></p> <p>P7: <i>Eu já cheguei até a adotar um método que é anotando aula a aula como que o aluno..., né. Eu gostei, mas, é aquela coisa que eu te falei, chega no fim do semestre a gente dá uma relaxada. Eu achei legal porque na hora da prova, que tem uma data fixa, esse dia é a prova, o que menos me importa é o que aluno tocou na prova, a não ser que ele não toque nada, né, não estudou nada. Eu procuro dar a nota mais em função dessas aulas.</i></p>
<p>Área de violão</p>	<p>P4: <i>Pró-forma assim, que a gente faz uma avaliação, que na verdade a gente faz um mini recital. Então, todos os alunos tocam e todos os alunos assistem. Só que quem dá nota pro meu aluno sou eu e quem dá nota pro aluno do João é o João. (...) Então, na verdade o aluno fica com uma nota que é uma nota de quem tá acompanhando todo o processo, ele não tem a nota de quem tá avaliando a performance, exclusivamente, entendeu? Que é uma falha, eu acho. (...) Quem vai avaliar a performance não quer saber do histórico, quer saber se você toca, se você não toca, quer saber se você tá cumprindo o seu programa ou não. Então a gente não tem esse dado na avaliação, entendeu?</i></p> <p>P8: <i>Toda aula você faz uma avaliação. O que funcionou? O que o aluno tá progredindo mesmo? O que ele não tá conseguindo desenvolver? É por causa do repertório? Ele não gosta ou é porque ele não estudou? (...) Acho que eu não consigo caminhar no curso se eu não for vendo qual é a resposta daquilo que eu to passando pro aluno estudar. É difícil você dar continuidade pro ensino se você não faz avaliação.</i></p>
<p>Área de piano</p>	<p>P3: <i>O primeiro objetivo é, quando ele subir num exame, que eu quero até, que eu gostaria que esse conceito fosse eliminado da cabeça, que não é um exame. Pra escola é um exame, mas pro aluno deveria ser um recital que ele tá montando, ele vai fazer música. Então, essa avaliação tem que acontecer, aula a aula porque o objetivo é que ele tenha ali em cena, a satisfação de estar fazendo música, que ele sinta uma emoção ao fazer música e não simplesmente tocar tudo certinho, tudo bonitinho, tudo planejado e valeu.</i></p> <p>P6: <i>Bom, dia-a-dia e normalmente antes da avaliação pública dele, né, da prova, vamos dizer assim. Saber, bom: Aquele aluno estudou, aquele aluno fez, ele trabalhou ou ainda tem muita coisa pra ser feita nesse repertório, ele ainda não entendeu, não conseguiu ainda...</i></p>

O Quadro 3.21 mostra as ponderações dos professores pesquisados quando questionados sobre os critérios usados para avaliar seus alunos de instrumento. O leitor poderá observar que praticamente não há discussão prévia dos critérios. Alguns professores se remetem às reuniões de planejamento como um momento de discussão destes critérios. O outro momento parece ser a própria prática das bancas, isto é, a frequência das bancas é geradora de seus critérios.

QUADRO 3.21: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da natureza dos critérios escolhidos para avaliação dos alunos de instrumento nas bancas.

<p>Área de Flauta Doce</p>	<p>P1: <i>Fica um pouco implícito pra gente na hora da avaliação porque no momento que a gente faz o planejamento, a gente já também sabe um pouco o que esperar do aluno na sua avaliação. E como também a nossa formação foi muito parecida, (...) Fica um pouco implícito já o que a gente avalia.</i></p> <p>P7: <i>Então, a gente, na verdade cada uma avalia os seus alunos no final dessa... A gente faz uma prova tipo uma pequena apresentação, que a gente convida pais, né, quem quiser assistir. E aí no final, a gente manda todo mundo embora, não faz uma avaliação na frente deles assim: você fez isso, [sinal de dedo indicador autoritário], você fez aquilo. E a gente conversa. Cada um dá a sua nota. A nota é do professor.</i></p>
<p>Área de Cordas</p>	<p>P5: <i>A gente não combina nada antes. (...) Mas a gente, na medida do possível, o aluno entra, faz a prova, se algum professor quiser fazer algum comentário para o aluno ele faz o comentário que quiser. Aí, na medida do possível, depois que o aluno sai, a gente conversa entre nós a respeito daquele aluno.</i></p>
<p>Área de Violão</p>	<p>P4: <i>A gente não discute assim, a gente não pontua: Oh, quais são seus critérios de avaliação? Porque cada um tem a sua experiência com avaliação e porque nunca aconteceu de a gente pontuar isso, mas a gente conversa sobre cada aluno, principalmente sobre os que se destacam, pro bem ou pro mal. Os que estão na média: Ah, esse tá indo bem, esse... E é super importante, né. Independente de a gente não ter esse outro lado, da nota, de quem tá avaliando só a performance, é legal, é importante você observar o aluno do outro, como ele tá caminhando. Todo semestre a gente vê o cara tocando, de seis em seis meses: Oh, ele melhorou, ele não melhorou, tá tocando mal. Existem os comentários.</i></p> <p>P8: <i>A questão técnica é um ponto. A questão do progresso, que progresso que o aluno teve? Porque a gente acaba conhecendo todos os alunos porque a gente acompanha nas provas. Então, eu conheço os alunos do João, ele conhece os meus alunos. Você conhece aquele aluno que tá há cinco anos na escola. Então, o progresso que ele teve de um semestre para o outro ou não. (...) A atuação dele na prova. Musicalidade, compreensão musical.</i></p>
<p>Área de piano</p>	<p>P3: <i>Uns cinqüenta (alunos). E o exame marcado pras nove, nove e vinte começou. E eu, meio ali preocupado no sentido de que, o que eu iria observar, né. E aí na horinha ali, chamei o pessoal e: Olha, o que a gente vai avaliar, que critérios a gente vai usar (?) e ficou uma coisa assim, meio... como eu diria: É legal a gente não sentir, não saber o que vai acontecer, o aluno subiu, tocou e a gente vai ter uma visão daquilo que ele fez. E através daquilo que ele fez a gente vai avaliar e depois a gente discute. (...) Então, eu não acredito nisso, eu acho que teria que, no mínimo, ou um dia ou uma hora antes, né, os professores se colocarem no sentido de saber que tem um processo avaliativo, no sentido de o aluno começou ler, ele tem pepinos, eu tô imaginando até 12 anos, então. Claro que depende muito da criança, mas eu acredito que o primeiro processo é, ele vai ler a nota, a altura da nota, e vai passar isso pro dedo e tá passando pro teclado. (...) Mecanicamente ele resolveu os pepinos, ele começa a cuidar da sonoridade, das frases, dinâmica, sonoridade, cresce, diminui, tá. Até chegar o objetivo final que é buscar interpretar. Interpretar é uma coisa muito subjetiva. (...) Muitas vezes na hora da avaliação, os comentários que a gente ouve é: Ah, não tava bom porque não estava claro. Não entendeu muito musicalmente, né. Então, ao meu ver, esta divagação é que já está vendo o resultado final. Então, não pára pra pensar, ela tá onde(?), em que lugar na cabeça dela será (?). Será que ela tá na montagem? Será que ela não fez som porque ela tá pensando nos dedos que tem que pôr? Será que ela já passou o dedo ou ainda tá preocupado em não perder a memória dos lugares? Enfim, é muito difícil da gente julgar isso também, né.</i></p> <p>P6: <i>Agora, normalmente isso é feito também no planejamento. (...) Isso é muito difícil. Não dá pra ser combinado. Na última prova eu fiz o seguinte, pros alunos que eu sabia que eram novos, novos meus e pra todos, eu fiz uma pequena observação atrás da fichinha deles e coloquei: este é o primeiro bimestre, esta é a primeira prova; coloquei: leitura</i></p>

	<p><i>muito boa, aluno muito estudioso ou aluno com dificuldades nisso, nisso, nisso. (...) Olha, nós vamos ouvir estudo. Então, o que a gente busca num estudo? A gente busca clareza, limpeza no tocar, a gente não quer aquele aluno esbarrando, aquele aluno que chega tocando muito lento, né, porque a gente tem também um determinado andamento pra ser cobrado, não pode chegar lá tocando a zero por hora. (...) Não sei se tem alguma pergunta relativa a isso, mas eu acho que tá mais do que na hora dos professores de piano, desde que a gente resolveu, a gente adotou essa questão de banca, a gente faz tudo, a gente ouve cinquenta provas no mesmo dia, eu acho que chegou a hora, realmente, da gente discutir a fundo os critérios de avaliação.</i></p>
--	---

Podemos verificar no Quadro 3.22 os dados que caracterizam o contexto espacial em que são realizadas as Bancas de Exame do curso de instrumento. O formato escolhido para três áreas é de recital, isto é, apresentação do aluno com presença de público, sendo que para a área de piano este recital acontecerá obrigatoriamente no palco de um dos teatros do município. Apenas uma área, das quatro mencionadas, pratica o formato de recital fechado, ou seja, apresentação do aluno somente para a banca examinadora.

QUADRO 3.22: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito do contexto espacial onde ocorrem as bancas de exame de instrumento.

Área de Flauta Doce	P1: <i>Na verdade, a gente não tem essa... A gente procura não deixar muito claro pro aluno que é uma BANCA avaliadora. Digamos que a gente diga para o aluno que outros professores vão conhecer o trabalho dele, né? Porque eu acho essa expressão banca avaliadora é um tanto forte. Eu, particularmente, não gosto muito dessa expressão. (...) e praticamente a gente não usa.</i>
Área de cordas	P2: <i>Na Escola Fermata é tranqüilo. As bancas que eu fui assim, eles (alunos) fazem um carnaval bem maior do que é. Ficam nervosos.</i> P5: <i>Pega duas salas vizinhas pra uma ficar de camarim. (...) normalmente é muito à vontade. A gente até brinca com eles que a gente não sabe porque eles têm tanto medo da gente. Primeiro porque todos fazem a prática coletiva, então todos os alunos já nos conhecem de um jeito ou de outro. Então, não é uma coisa assim, tão intimidadora, principalmente porque a gente já tem essa prática há algum tempo. (...) O aluno entra, a gente já vai pegando o instrumento do aluno, a gente já vai afinando, vai perguntando nome, idade, tempo de estudo deste instrumento.</i>
Área de violão	P8: <i>A gente tem feito numa sala bem maior e aí as pessoas que vem pra assistir sentam de platéia. Nós ficamos na frente.</i>
Área de piano	P3: <i>Por experiência dos professores, não sei se todos, mas muitos deles já participaram de concursos de piano. E a gente sabe a frieza que é um concurso de piano e sabe aquela coisa massacrante de você estar subindo, tocar e ser julgado por uma banca, não é? Então isso é horrível pra quem vai passar por essa situação. A nossa é a mesma, só que a gente evita a postura mesmo, a panca de banca examinadora, não é? Então, a gente deixa a coisa mais informal possível, procura brincar muito com o pessoal que tá fazendo a prova.</i> P6: <i>Uma banca de piano é um grupo de professores sentado no fundo do teatro, né. (...) A gente sempre leva papéis em branco pra anotações. Então, no momento em que o aluno toca, ele anuncia o nome dele, o nome das obras que ele vai tocar, os nomes dos compositores e a ficha dele, aquela fichinha de presença que tem o conteúdo dele atrás, normalmente passa pelos professores. Cada professor passa a [ficha] do seu aluno. Então, no momento em que o aluno toca, eu anoto o que ele tocou e faço algumas anotações do que eu acho que tá bom, do que eu acho que não está bom.</i> P3: <i>A única coisa negativa que eu vejo é o tempo. Você precisar ouvir, num dia só, cinquenta alunos. O início é gostoso, o meio é legal, o fim você já começa a se dispersar, evidente. Então, a gente procura sempre fazer um pequeno intervalo entre níveis, pra gente já jogar as notas e avaliar aquele nível, aquilo que a gente já assistiu.</i>

A Escola Fermata solicita aos professores que atribuam uma nota a cada avaliação bimestral. O Quadro 3.23 demonstra as ponderações dos professores sobre o processo de elaboração das notas após o exame de instrumento com as bancas. Podemos verificar a presença de dois perfis: o professor é o responsável direto pela elaboração das notas de seus alunos ou os professores da banca

discutem o que foi tocado e chegam num consenso numérico sobre o exame de cada aluno.

QUADRO 3.23: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da *maneira como são atribuídas as notas após o exame de instrumento*.

Área de Flauta Doce	P1: <i>eu não dou nota para os alunos que não são meus. Eu só dou nota para os meus alunos, mas eu discuto a performance, digamos assim, de todos os alunos, dos meus e dos alunos do outro professor.</i>
Área de Violão	P4: <i>Então, na verdade, o aluno fica com uma nota que é uma nota de quem tá acompanhando todo o processo. Ele não tem a nota de quem tá avaliando a performance, exclusivamente, entendeu?</i>
Área de Piano	<p>P6: <i>a gente faz um consenso, fulano deu sete, o outro deu oito, eu dei seis e meio e aí na verdade é o professor do aluno quem resolve qual é a nota mesmo a ser dada. Mas tiveram alguns casos assim, de um aluno, o mesmo aluno tirar nove com um, seis e meio com outro, sete com um e oito com outro. (risos). As notas não serem muito comuns. E assim, eu não saí muito contente da última prova. (...) Justamente por isso, porque o que é pra um não é pra mim. E do meu aluno que eu sei o quanto que ele penou pra fazer aquilo, o outro professor só tá chegando e vendo o resultado final... e tá acontecendo o seguinte, os professores de piano estão sendo muito, muito exigentes com os alunos, ultimamente. Nós não damos um dez há muito tempo. (...) Ah, então ele não tocou no andamento, ele esbarrou, o pedal dele tava sujo, e não sei que tem. É isso que é pra ver? Então, aí você vai ser muito frio e vai falar: ele merece tanto. Só que aí quando é com os teus alunos, que você sabe que ele tinha uma dificuldade imensa pra fazer aquilo e ele venceu, mas isso ainda você sabe que não é o perfeito, né. Aí vem o outro professor e fala: Bom, não tá perfeito, pronto, não sei se ele tinha dificuldade ou não. Você entende que na hora da prova não dá tempo, são cinquenta alunos, não dá tempo. (...) O problema, realmente é esse, é o critério. É assim: o que é um nove pra gente, porque eu acho que a gente tem dado notas muito baixas, cada vez mais baixas. Com o pessoal que realmente merece nota abaixo da média, acho que a gente tem sido muito justo. Agora, com o pessoal que tá acima da média, acho que a gente tem sido muito, muito exigente.</i></p> <p>P9: <i>Por exemplo, pode ser um aluno que estudou muito, durante o semestre teve uma grande melhora na evolução do trabalho, mas o resultado ainda não é, você não pode dizer que foi dez. Então, são medidas que a gente não estipula, isso tem peso um, isso tem peso dois. Vai muito de cada aluno. Como eu tava dizendo, tem aquele aluno que não estuda durante o semestre e estuda numa semana e acaba realizando razoavelmente, né. (...) É discutido até a gente chegar numa nota comum. Por exemplo, todos os professores deram seis e meio e um deu sete. Sete porque ele é um aluno que estudou muito, o resultado não foi aquele, mas é até uma nota que pode animar o aluno, ele pode uma melhora sabendo que tirou um pouco mais.</i></p>

O repertório e os estudos que serão apresentados nas bancas de exame de instrumento são definidos anteriormente em comum acordo professor-aluno ou no dia do exame somente pelo professor. No Quadro 3.24 podemos verificar as

ponderações dos professores entrevistados sobre as razões que os fizeram escolher um ou outro processo de definição do repertório a ser apresentado.

QUADRO 3.24: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito das *razões que permitem ou não permitem ao aluno saber exatamente qual repertório ou estudo técnico deverá tocar no dia do exame de instrumento.*

Porque permitem	<p>P1: <i>Porque eu acho que a avaliação nesse momento, aliás, eu acho que o aluno, nesse momento, ele passa por uma situação já muito diferente do comum. Ele tá sendo observado por muitas pessoas, muitas vezes a maneira como ele fica na sala é diferente de uma aula normal, então, eu acho que, na verdade, são muitas novidades pro aluno, pra ele ainda ter essa preocupação de não saber o que vai tocar na hora. Eu acho que esse processo de avaliação tem que ser algo construtivo pro aluno e não algo que possa criar pânico ou qualquer coisa do tipo.</i></p> <p>P2: <i>Pra que ficar dando susto no aluno. Pra que eu vou chegar e falar assim, agora toca de ponta cabeça? Não tem nada a ver. (risos)</i></p> <p>P4: <i>Nossa! Que fogueira, né. Já pensou? Chega aqui e escolhe: Oh! Hoje você vai tocar essa. Podia fazer isso com os alunos pra dar um aperto. (risos)</i></p> <p>P6: <i>Eu peço pra ele escolher um desses três e eu escolho os outros dois. Na hora da prova já chega escolhido porque a gente perdia muito tempo na hora da prova com essa questão de pedir pro aluno escolher na hora porque, normalmente, os alunos têm vinte estudos do L. Flecher, aí você fala: fulano escolha um... AH! É... o vinte? E fica assim, né, perde muito tempo.</i></p>
Porque não permitem	<p>P3: <i>O que a gente sente do aluno é que se ele toma aquele como opção, ele deixa o outro meio de lado, ele não dá tanta prioridade assim. (...) Com crianças, eu uso essa artimanha, que das dez peças cinco serão escolhidas. Eu nunca falo que é ele que vai escolher. Não é sempre [que deixa escolher] também porque tem aluno, que a gente sente, que é meio “safadinho”. Esse não. Às vezes, (...) o professor interfere dizendo: Pede x número que eu quero ver se ele estudou.</i></p> <p>P5: <i>Então, é estratégico, ou porque tem crianças que são perdidas mesmo. Você tem que dar um pouco de lição a mais para ela poder... ficar alguma coisa. Porque elas não estudam. Estudam um dia, ficam três sem estudar. Se eu der um exercício, ela vai estudar cinco minutos. Então, às vezes, você dá a página inteira porque ele tem que ficar pelo menos quinze minutos para tocar a página inteira. Mesmo que no dia da prova ela só vai tocar um exercício. (...) Porque às vezes acontece isso, você tem que estudar um concerto pra violino inteiro, dura uma hora um concerto, tem quarenta páginas e três movimentos. Prova de confronto, todos os candidatos têm que tocar, sei lá, o concerto de Beethoven. Não dá pra banca ouvir o concerto inteiro. Então, o cara vai chegar lá e a banca vai falar: “Toca o segundo movimento ou toca a partir daqui”. Ou você estudou o concerto inteiro, chega lá, começa e toca três linhas. A banca fala: “já tá bom”. Você nem consegue tocar tudo.</i></p>

O Quadro 3.25 nos mostra os elementos utilizados pelos professores pesquisados com a função de preparar os alunos para a exposição nas bancas de exame. Destacam como preparação repassar várias vezes cada etapa da

apresentação: entrar, falar o que vai tocar, tocar, agradecer e sair; como lidar com situações inesperadas de excesso de nervosismo, de erro e de pequenos acidentes com o instrumento ou partes dele.

QUADRO 3.25: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da preparação realizada com os alunos que serão expostos nas avaliações públicas.

P1: *A questão do espaço, eu acho que é discutida, de como o aluno entra, como ele sai, como ele agradece, quer dizer, na verdade, é uma preparação não só pra banca, mas pra um concerto também, que ele possa dar. E algumas coisas, também, a gente conversa em aula, como por exemplo, o que fazer quando errar, né. O que você vai fazer? Você errou aqui e aí?(...) Então, eu acho que sim, que é super importante e que, dependendo do estado aluno, inclusive a gente pode até abrir mão dele tocar em banca, ou dele passar por esta situação...*

P2: *Tem a criança que fica com medo, mas eu procuro tirar, eu procuro tirar o lobisomem. Eu acho assim (...) Medo, eu acho que é a pior coisa que tem. Eu, já velho, senti muito medo de tocar. Em várias situações. Eu acho que é a pior coisa que tem é isso aí. (...) Ele tá acostumado comigo, eu chamo x ou y, a pessoa faz cara feia ou fica olhando assim, com aquela cara: “o que esse cara vai tocar? Que desafinado!!” Geralmente, professor que não entende de cordas, não sabe o processo de cordas, a primeira coisa que ele vê é afinação. E às vezes tem uma coisa muito assim: “nossa, que desafinado!”*

P3: *Numa aula antes da prova eu treino a prova. Faço ele ficar sentado como se fosse o público. Aí eu o aviso como que a banca vai agir, vai chamar o nome dele. Ele vai lá em cena, tem que falar o nome da obra, do autor e aí eu trabalho toda a postura, desde que ele tá entrando, físico, ombro, nariz empinado olhando pra cima não pra baixo, fala o nome da obra, olhando pra frente, alto. Senta, toca. Se o público aplaudiu, levanta, agradeça, saia. Então, eu faço toda essa performance pra ele poder tocar. Normalmente, na aula dá pra rodar, às vezes duas, às vezes até três vezes o programa que ele vai tocar no dia do exame.*

P4: *O professor, ele é um modelo pro aluno, ele é um... Se eu virar pra um aluno e disser assim: ah, vai tocar [com gesto desprezível], ser uma coisa largada, assim. Ele vai ser largado, ele vai chegar com aquilo largado e vai se preparar pra uma coisa... Acho, sim, que o professor tem que ter um cuidado muito especial em colocar um aluno nessa exposição assim, porque isso pode ser uma coisa muito positiva e pode ser uma coisa muito negativa, a criança pode nunca mais querer fazer isso, na vida. Ela pode errar. E daí? (...) Se ela mora numa casa onde o erro é uma coisa proibida, ela chega num recital, erra, ela nunca mais volta, né. Acho que sei lá. Preparar para as coisas que podem acontecer. Olha, você pode errar, você começa de novo, se não der, não tem problema, é assim mesmo. Então, eu acho que isso é super importante, assim, pelo menos, eu sempre procuro cuidar muito dessa... não deixar, por exemplo, se o aluno não tá preparado, não vai tocar. Não tá preparado? Não dá. Não vai ser legal.*

P5: *Olha, siclano, fulano e beltrano estarão aqui. Os professores de sempre. Então, não precisa ficar num estado de chique muito alto. "Ah! Mas dá medo mesmo assim. Porque vai que eu erro". [falas de alunos] Todas aquelas perguntas: e se eu desafinar? O que eu faço? E se arrebentar uma corda? O que eu faço? Então, tem essas coisas que a gente vai orientando. Se arrebentar uma corda você pára de tocar, a gente troca a corda e você continua tocando. E se eu errar? [aluno] Finge de morto e continua tocando. E se eu esquecer? [aluno] Uma amiga minha fala: faz cara de paisagem e segue. (risos) Entendeu?(...) Então os alunos que entraram pequenos já fizeram Iniciação Musical quinhentos semestres, já fizeram algumas provas com banca, já tão fazendo prática de orquestra há bastante tempo. (...) Então, o cara já conhece outros professores de violino, já tá um pouco mais íntimo do esquema e da escola. Pra eles é mais tranqüilo... (...) Tem criança que fica assustada porque a gente sempre pega uma sala de aula pra servir de camarim, é a sala de aquecimento. Porque os alunos só entram com o violino e partitura, senão demora muito. Então fica todo mundo amontoado, tocando, já tem aquele clima de ficar esperando. Às vezes os alunos que são um pouco mais velhos ficam fazendo terrorismo com os que são um pouco mais novos. Porque eles são muito bravos! Porque eles vão matar a gente! Porque eles vão arrancar a pele! Porque eles dão bronca! Porque eles gritam! Porque eles são histéricos!! Porque eles isso, porque eles aquilo! Já teve criança que chorou antes da prova. (...) Então, assim, por mais que a gente prepare os alunos antes... (risos) Sabe como é que é, né. Então, acontece alguma coisa, como já aconteceu de algum aluno por algum motivo se sentir mal no momento da prova, ou errar, ou desafinar, ou não tinha estudado e começa a chorar na hora da prova. E aí o aluno sai chorando da sala da prova. Toda aquele bando que está ali fora esperando, colado na porta com aquelas carinhas assim, olhando, vêem um aluno saindo chorando. Pronto!! Ninguém mais quer entrar. Já fica aquele clima. O que fizeram com ele? (...) Então existe... não sei qual é a palavra que se usa pra isso, não sei se é desconto que a gente deve usar. Sei lá. O cara veio aqui, fez o trabalho dele como aluno no semestre inteiro, estuda, é um bom aluno. No dia da prova tem um chique e não toca nada. A gente deve dar uma nota baixa pra ele? [silêncio] eu acho que não, mas ao mesmo tempo eu fico pensando que se ele tiver esse mesmo chique no dia do vestibular, ele só vai ter outra chance daqui um ano. Porque no vestibular ninguém quer saber se o cara é bom, se o cara é ruim. (...) Mas a gente procura orientar o aluno e falar: olha, é assim mesmo. Acontece. Fica nervoso e é por isso que a gente tem que fazer cada vez mais prova com banca. Porque na hora que vocês forem tocar para as pessoas estranhas, vai dá mais medo ainda. Porque eles não querem fazer prova com banca, né. (risos) Então, a gente sempre fala: Olha, é importante por causa disso. Vocês tão mais que acostumados com a gente. Vocês vão tomar café com a gente na padaria. Aí chega na hora de tocar vocês têm medo de tocar pra gente!! Imagine quando for aí fora!*

P9: *Eu acredito que independente de quem tá assistindo ou avaliando, se você confia no seu trabalho, você pode enfrentar qualquer coisa, né, uma banca ou um público, né. Sempre o palco é o teu trabalho. (...) a questão da preparação pra enfrentar uma banca? [reflexivo] Ela... Pra mim, eu acho, tem que ser encarado de uma maneira normal, né, por exemplo, não é tudo: Ah! São os professores! Você não precisa montar um muro, fazer uma estátua dos professores que tão assistindo ali.*

O conjunto de falas apresentado no Quadro 3.26 nos mostra como os professores ponderam sobre a exclusão do aluno das aulas de instrumento como consequência de sua reprovação. O leitor encontrará um professor cuidadoso, que deixa a reprova e consequente exclusão como último recurso e ao mesmo tempo chama atenção para os critérios utilizados, pois um exame mal encaminhado poderá excluir erroneamente um aluno. Encontrará um professor preocupado com a

crescente demanda e, portanto, com a obrigação de maior valorização da vaga de instrumento por parte do aluno. Por outro lado, encontrará também um professor atento aos alunos que apresentam dificuldades em cumprir o repertório esperado no tempo esperado.

QUADRO 3.26: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre a exclusão de alunos que são reprovados no curso de instrumento na Escola Fermata.

P1: Porque eu acho que os professores de flauta doce da escola procuram evitar o máximo assim que o aluno passe por isso, quer dizer, não proteger o aluno, mas buscar o máximo de recursos possíveis antes da reprova. Então, a reprova realmente é o ponto final da coisa, foi tentado tudo e o aluno realmente não tá respondendo como deveria. Isso já foi pensado, já foi avaliado. Então, eu acho que, nesse caso sim, eu concordo.

P4: Se o aluno é insuficiente, eu acho que tem que perder mesmo, sabe, tem tanta gente querendo estudar aqui. Acho que tem que ser muito bem avaliado, às vezes a pessoa é super... é... tem dificuldades, ela quer, faz, estuda, mas não consegue ter um ritmo. Por mais que ela se esforce, ela não consegue, sei lá, como é que eu diria isso, ter um... se esforça, se esforça, mas tem um ritmo um pouco mais lento, independente de todo esse esforço, né. Eu acho que isso é um pouco cruel, assim, perder a vaga. A pessoa tá se esforçando, tá progredindo, então eu acho que tem que ser muito bem avaliado assim.

P5: Desde que a gente tem os cursos de ensino coletivo, existe a possibilidade do aluno voltar para o curso coletivo. (...) ou você abre o olho e entra no ritmo ou então você vai passar para o ensino coletivo. Inclusive já é combinado com a coordenação que existe essa possibilidade. (...) A princípio, eu achava muito cruel, mas ao mesmo tempo, mesmo antes desse ensino coletivo, a gente sempre dava mais alguma chance, principalmente criança. Vai investigar se morreu alguém, se aconteceu isso, se aconteceu aquilo. (...) E ao mesmo tempo resolve o problema de falta de vaga na escola.

P7: O motivo que a escola tem pra fazer isso. Deve ter um motivo forte, né. Eu acho que é por causa da procura muito grande. Um aluno que reprova é aquele aluno que não tá afim, que não tá produzindo, mas eu não sei se realmente é isso mesmo. Tá indo mal porque ele quer ir mal. Talvez tenha que avaliar melhor caso a caso. (...) Mas eu acho que o aluno reprovando em instrumento, teoricamente teria que voltar um pouco no estágio que ele tava, refazer algumas coisas. Acho que é isso. Repetir mesmo. Mas a palavra é reprovar, não é repetir. É reprovar. Porque nas matérias ele faz de novo se ele reprova.

A leitura das falas do Quadro 3.27 nos apresenta outras situações ou maneiras destacadas pelos professores pesquisados para avaliar os alunos de instrumento. Eles citam as atividades em grupo (pequenos conjuntos e orquestras). Entretanto, retornam às práticas de bancas de exame como únicas na oportunidade

dos professores apreciarem os alunos uns dos outros e na preparação ao mundo musical externo à Escola Fermata.

QUADRO 3.27: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da *existência de outras maneiras possíveis para avaliar a aprendizagem do curso de instrumento*.

<p>P1: <i>Como ele se comporta dentro de um grupo? Porque muitas vezes é um aluno que vai muito bem na aula individual e não se entrosa no grupo ou vice-versa, tem sérias dificuldades na aula individual, mas funciona perfeitamente bem num grupo.</i></p> <p>P3: <i>Eu não sei se existe uma outra, mas acho que a única pra mim ainda é vê-lo tocando em cena, não em aula. Não quer dizer nada a aula em termos de performance do aluno. Pra mim, ainda é ele subir em cena e encarar o público e tentar fazer música</i></p> <p>P5: <i>Nesse aspecto, as práticas de orquestra são muito eficientes, muito eficientes. O aluno tem que ter um comportamento técnico diferenciado do que ele tem na aula.</i></p> <p>P6: <i>Agora, não sei se tem como os outros professores avaliarem os meus alunos de uma outra forma que não seja essa de banca. Porque é assim, também tem um lado bom, quando é formada a banca e ela vai semestre a semestre avaliando todos os alunos, ela vai vendo o quanto aquele aluno tá crescendo.</i></p> <p>P8: <i>a gente não faz um clima: somos mal. Não é o perfil dos professores de violão. Então, a gente leva na boa assim, a realização da prova. Às vezes, algumas pessoas entendem isso errado. Alguns alunos entendem isso mal. (...) tem que ter uma atitude de prova. (...) As pessoas tão lá pra te ouvir. Você tem que respeitar as pessoas. (...) Talvez precisasse de uma prova mais radical mesmo assim... que o aluno chega lá e só estão os professores, entra um aluno e ele toca o programa x e você dá uma nota, você aponta os problemas e tudo mais. Porque a gente tava discutindo assim que o aluno tem que acostumar com este perfil, né, também. Porque quando ele sai de lá e vai fazer um teste pra festival... qualquer coisa que ele for fazer, um concurso. O clima? Não é o clima mais simpático, né, nem sempre é o clima simpático. Normalmente é uma coisa mais rígida.</i></p>
--

Podemos verificar no Quadro 3.28 como os professores qualificam suas experiências discentes em bancas de exame. Grifamos a fala de P4 como sinalizadora de más lembranças e a fala de P3 como sinalizadora de boas lembranças.

QUADRO 3.28: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da recordação de suas impressões quando eram alunos e participavam de bancas de avaliação.

P1: *Fiquei nervoso, né. Fiquei nervoso em todas elas. Em todas, mesmo nessa de banca inserida não fiquei menos nervoso do que mas... digamos que nessa de banca inserida eu tenha me sentido um pouco mais confortado, né, pelo fato de saber que os outros estavam na mesma situação que eu, que iam passar pela mesma situação que eu.*

P3: *Eu tava muito nervoso, achando que eu não ia tocar legal (...) Subi no palco, toquei e aí o público aplaudiu, aplaudiu, aplaudiu, aplaudiu, e eu saí do palco, todo mundo aplaudindo, aplaudindo, aplaudindo, e eu fui até o lugar que eu tava e todo mundo aplaudindo, aplaudindo, aplaudindo. (...) tinha uma torcida bem organizada. Era bem isso. Então, eu acho que isso (...) foi um lado positivo, não é? Porque procurava encarar. Acho que isso me ensinou a não me preocupar com quem tava me julgando.*

P4: *Então, você sabe que essa coisa de a gente fazer a banca ser um mini-recital é justamente pra amenizar as impressões que a gente tinha sobre bancas, né. Que pra mim, são situações horríveis, anti-musicais. Eu acho que tudo que acontece numa banca não é música. É uma coisa assim... [expressão facial de horror]. O que na verdade não é isso, né. Eu, por exemplo, quando faço banca, eu nunca tô lá pra sacanear a pessoa. Eu tô observando, mas eu tô ouvindo a música, só que a pessoa senta e sabe que vai ser avaliado em todos os aspectos possíveis, né. Eu me sentia muito mal assim, muito... sempre era uma situação muito tensa, muito... tive uma banca dessa, que eu te falei, lá na faculdade que eu não respirei a música inteira. Eu acabei a música [respiração de alívio], né. Então, é uma situação muito difícil, né. Nunca tive uma impressão muito boa. Apesar de sempre ter... Não me lembro de nenhuma banca que eu tenha tocado tão mal. Sempre consegui tocar... mas sempre tinha uma coisa dura assim, sabe? Não é um recital [tom positivo]. Não tô tocando para as pessoas ouvirem e curtirem. Entendeu?*

P5: *Prova de violino que a banca era PM e FS não precisava ter mais ninguém. Não precisa ter mais ninguém porque ele já valia por quinze. (...) Eu tive um pouco mais de experiência com isso quando eu comecei a fazer o curso de regência. Porque aí eu tinha que ter aula de piano complementar, que foi a pior coisa que eu fiz na minha vida. E aí eu tinha que fazer... Tinha a banca de piano. (...) a professora de piano complementar olhou pra minha cara e perguntou: você já tocou alguma coisa de piano? Eu falei: não. O que você sabe de piano? Eu falei: eu sei onde fica o dó. Sabe, coisa básica assim? (...) Só que aí eu fui cobrada... eu tinha que tocar a mesma quantidade do meu conhecimento teórico. (...) As minhas experiências com banca, além de poucas, foram totalmente desinteressantes. Porque aluno de piano complementar é iniciante, não toca nada. Tocar pra dona LRM! O que eu tava fazendo lá?*

P8: *Nas provas dele [curso de música de câmara] você não podia aplaudir, ninguém podia aplaudir. (...) a gente estudou aquilo pra caramba, o semestre inteiro. Rachamos de estudar. Chegou a hora da prova, a gente tocou bem... você acabava de tocar e era aquele silêncio absoluto. Ele não permitia que ninguém aplaudisse porque ele dizia que o aplauso influenciava a opinião dele. (...) É uma outra visão de banca examinadora. (...) Assim, o músico vai ter que tá preparado para essa situação. São formas de trabalhar, mas eu acho que na escola de violão da Escola Fermata isso não vai acontecer, não é o perfil.*

DIÁLOGO COM OS DADOS

Perfil avaliativo da Área de Instrumento na Escola Fermata

Nesta etapa do texto, discutiremos os dados coletados na fase final das entrevistas e que objetivavam revelar por que os professores avaliam o processo ensino-aprendizagem do curso de instrumento, que procedimentos utilizam e quais os valores e crenças sobre prática avaliativa emergem desses dados.

Para iniciar, recordaremos os dados que caracterizam o conjunto de razões para avaliar relatadas pelos professores de instrumento. Podemos verificar que existem nas falas dos professores diferentes categorias que justificam a prática avaliativa. Eles avaliam porque:

- É importante para o aluno saber em que fase está e como é analisado pelo professor.
- É imprescindível para o professor resolver os passos seguintes. *“É difícil você dar continuidade no ensino se você não faz a avaliação”*. (P8)
- Faz parte do trabalho docente. *“Você tem que pôr uma nota para aquele aluno”*. (P5)

Ao mesmo tempo, podemos observar nos Quadros 3.18 e 3.19 uma constante referência aos aspectos tensos e instáveis da prática avaliativa e que podem atrapalhar o processo ensino-aprendizagem do aluno de instrumento musical. *“Para alguns, não acontece nada e, para outros, são desastrosos (...) Será que esse dia é tão venenoso assim?”* (P2) *“A gente quase sempre traz café, bolacha, faz piquenique...[entre professores e alunos] até pra dar uma quebrada no clima. Mas tem aluno que chora antes de fazer prova porque tem medo”*. (P5)

Por outro lado, os professores parecem preocupados em preparar os alunos para a realidade muitas vezes tensa e instável dos concursos para ingressos nas orquestras, concursos para premiação dos melhores executantes e vestibulares. As menções à realidade das orquestras ou dos concursos para premiação são mais freqüentes entre os professores das áreas de cordas e piano, pois na realidade externa à escola desses instrumentistas estas exposições são constantes.

A prática avaliativa ganha, então, dimensões de formação profissional. Além de sinalizar para o aluno em que fase está, orientar os professores para os próximos passos e cumprir uma exigência da rotina do trabalho docente, reproduz na vida escolar situações que os alunos poderão enfrentar caso queiram se profissionalizar musicalmente.

Encerramos a coleta dos dados sobre a temática avaliação solicitando aos professores que recordassem e comentassem suas experiências avaliativas em bancas de exame quando eram alunos. Podemos verificar uma repetição de falas que apontam o lado incômodo dessa prática avaliativa. “Eu acho que tudo que acontece numa banca não é música. (...) sempre era uma situação muito tensa” (P4). “Foram totalmente desinteressantes” (P5). Em contrapartida, P3 recorda uma situação positiva, favorável para sua autoconfiança. Apesar de concordar com o lado incômodo da avaliação, P8 considera necessário o aluno vivenciá-la como preparação à realidade externa.

Não foi possível concluir com esses dados qual o tamanho do “lobisomem” ou a real importância dessa preparação porque a coleta de dados restringiu-se às falas dos professores. Porém, há aspectos tensos e incômodos presentes nas recordações da fase discente dos professores e nos comentários das reações dos alunos. Muito provavelmente, pesquisadores interessados em aprofundar o

conhecimento sobre esse impacto deverão ouvir as significações dadas pelas crianças e/ou observar diretamente as práticas avaliativas para conseguirem refletir sobre o real impacto na vida musical, cognitiva, social e emocional das crianças participantes.

Na literatura sobre avaliação educacional, há uma constante demanda entre os autores para um encaminhamento adequado das práticas avaliativas objetivando o favorecimento da aprendizagem. MORETTO (2004), em sua palestra “Avaliar para Selecionar ou Educar para a Vida?”, reflete e nos convida a refletir sobre dois conceitos que perpassam os conflitos dos professores no momento da avaliação. O autor, baseando-se nas idéias do Filósofo Jayme Paviani, associa o conceito de ética com as conseqüências dos nossos atos para nossos alunos. Ao conceito do moral, o autor associa “tudo que fazemos por dever, submetendo-nos a uma norma vivida por coação ou mandamento” (MORETTO, 2004).

O autor ressalta a responsabilidade que temos, nós educadores, com as conseqüências na vida dos alunos de uma prática avaliativa mal encaminhada. A moral, segundo MORETTO (2004), diz que um aluno com nota final 5,75, numa escola em que a média para aprovação é 6,0, deverá ser retido. A ética para este autor deveria nos fazer pensar e ponderar, pelo menos, sobre as implicações de uma reprovação para a vida daquele aluno nominal, aquele que conhecemos bem.

A moral na Escola Fermata orienta que todos deverão ser submetidos às bancas de exame uma vez por semestre. A ética poderia perguntar: os alunos estão sendo preparados para essa exposição? Por que “medo”, “lobisomem” é um vocabulário compartilhado entre os professores? O que acontece para haver a necessidade de “café”, de “piquenique” para “quebrar o clima”? Podemos concluir que há um medo real experimentado por crianças participantes de diferentes

bancas, porém não temos dados para demonstrar qual a dimensão e conseqüências desses temores na vida da criança.

Expomos, a seguir, os dados que revelam como, de que maneira, os professores avaliam. Escolhemos analisar cada área separadamente, cruzando, ao mesmo tempo, os dados apresentados nos Quadros 3.20, 3.21, 3.22, 3.23 e 3.24.

ÁREA DE FLAUTA DOCE

A formação dos dois professores dessa área, segundo P1, foi muito parecida. O que o faz deduzir que sua ação pedagógico-avaliativa também o seja. Porém, não pontuam sobre os critérios utilizados nas avaliações públicas. *“Fica implícito no planejamento”* (P1). Os dois professores parecem qualificar o desenvolvimento de seus alunos a cada encontro, e a avaliação no final de cada bimestre é realizada num contexto de recital, isto é, com público.

A avaliação numérica de cada aluno é responsabilidade de seus respectivos professores. Após as apresentações, os professores trocam impressões sobre o que ouviram.

O repertório apresentado no recital é definido na semana anterior em comum acordo aluno e professor. P1 considera o recital uma experiência cheia de novidades para o aluno. Ele evita, assim, que a surpresa do repertório seja mais uma novidade que aumente a tensão dos alunos: *“eu acho que esse processo de avaliação tem que ser algo construtivo pro aluno e não algo que possa criar pânico ou qualquer outra coisa do tipo”* (P1).

ÁREA DE VIOLÃO

Os professores dessa área fazem escolhas parecidas com a área de Flauta-Doce. Há, porém, uma reflexão de que algo precisa ser alterado. Cada professor observa e qualifica seu aluno aula a aula. Nos encontros (às vezes bimestrais, às vezes semestrais) com todos os professores e alunos da área, também é criado um contexto de recital, mas, como na área de Flauta-Doce, os alunos ficarão com a avaliação numérica de seu professor. P4 considera uma falha o aluno ter a nota somente de quem está acompanhando o processo, pois corre-se o risco de o professor ser bastante condescendente. Por outro lado, ri quando cogita a possibilidade de o aluno ir para o recital sem saber nominalmente o que vai tocar, por exemplo, o Minueto X do compositor Y. *“Nossa! Que fogueira, né. Já pensou? Chega aqui e escolhe: Oh! Hoje você vai tocar essa. Podia fazer isso com os alunos pra dar um aperto”* (P4).

ÁREA DE CORDAS

Não há dados sobre as respostas dos professores de cordas que revelem a natureza e frequência das avaliações.

Com os dados é possível concluir que não há uma discussão prévia dos critérios que orientarão as avaliações dos alunos da área de cordas. Após a exposição de cada aluno, e se houver necessidade, os professores trocam suas impressões. Não temos clareza de como são elaboradas as notas. A novidade dessa área consiste no fato de os alunos tocarem exclusivamente para o professores, isto é, não há presença de público convidado nas bancas de exame. Um outro fato novo parece provocar um agravante emocional. Há espera numa sala próxima à sala do exame. Nessa sala, concentram-se todos os alunos, experientes e inexperientes em

situações de banca. Segundo P5, adolescentes mais experientes brincam com crianças mais inexperientes, nas quais criam um clima de “terrorismo”.

“Então fica todo mundo amontado, tocando, já tem aquele clima de ficar esperando. Às vezes os alunos que são um pouco mais velhos ficam fazendo terrorismo com os que são um pouco mais novos. Porque eles são muito bravos! Porque eles vão matar a gente! Porque eles vão arrancar a pele! Porque eles dão bronca! Porque eles gritam! Porque eles são histéricos!! Porque eles isso, porque eles aquilo! Já teve criança que chorou antes da prova” (P5).

Às vezes também ocorre de algum aluno ser repreendido e sair chorando. A turma da espera passa, então, a resistir a entrar na sala em que ocorre a avaliação.

O repertório para a avaliação será decidido no momento da mesma. P5 acredita haver uma garantia de que, dessa maneira, o aluno estudará tudo o tempo todo, e novamente justifica retomando aspectos da realidade externa à escola e de âmbito profissional.

“Porque às vezes acontece isso, você tem que estudar um concerto pra violino inteiro. Dura uma hora um concerto, tem quarenta páginas e três movimentos. Prova de confronto, todos os candidatos têm que tocar, sei lá, o concerto de Beethoven. Não dá pra banca ouvir o concerto inteiro. Então, o cara vai chegar lá e a banca vai falar: “Toca o segundo movimento ou toca a partir daqui.” Ou você estudou o concerto inteiro, chega lá, começa e toca três linhas. A banca fala: “já tá bom”. Você nem consegue tocar tudo” (P5).

ÁREA DE PIANO

Os dados apresentados pelos professores da área de piano parecem demonstrar uma área mais organizada na realização de exames com bancas de professores. Realizam-se, bimestralmente, avaliações públicas com presença de convidados, num teatro externo à escola, com a presença de todos os professores da área e todos os alunos, divididos por níveis de aprendizagem, a saber: Iniciação Musical, Nível 1 e Nível 2, Nível 3 e Nível 4, Nível 5 e Nível 6 e Profissionalizantes. Todos os professores dessa área, participantes desta pesquisa, mencionam a avaliação aula a aula como responsável central do sucesso ou insucesso do curso. P3 espera que o aluno vá para a avaliação com a satisfação de quem vai fazer música, de quem já foi avaliado aula a aula e consiga se apropriar do contexto de recital esperado, isto é, fazer música com técnica, expressão, emoção e não somente cumprir uma obrigação.

A realidade em números de alunos dessa área traz um dado novo para nossa pesquisa. Para concentrar todos os professores na banca de avaliação, estes escolheram ouvir a totalidade dos alunos (cinquenta) num único dia. Isso quer dizer ter disponibilidade temporal, de concentração e atenção para analisar caso a caso. E devido a isso, P3 assim pondera:

“A única coisa negativa que eu vejo é o tempo. Você precisar ouvir, num dia só, cinquenta alunos. O início é gostoso, o meio é legal, o fim você já começa a se dispersar. Evidente. Então, a gente procura sempre fazer um pequeno intervalo entre níveis, pra gente já jogar as notas e avaliar aquele nível, aquilo que a gente já assistiu” (P3).

Podemos concluir, através dos dados, que não há discussão prévia sobre os critérios que serão utilizados no decorrer das avaliações.

“Uns cinqüenta [alunos]. E o exame marcado pras nove, nove e vinte começou. E eu, meio ali preocupado no sentido de que, o que eu iria observar, né. E aí na horinha ali, chamei o pessoal e: “olha, o que a gente vai avaliar, que critérios a gente vai usar?” E ficou uma coisa assim, meio... como eu diria: é legal a gente não sentir, não saber o que vai acontecer, o aluno subiu, tocou e a gente vai ter uma visão daquilo que ele fez. E através daquilo que ele fez a gente vai avaliar e depois a gente discute” (P3).

Por outro lado, cada um dos professores pesquisados listou seus critérios particulares de observação, e P10 concluiu que o exercício constante das bancas tem gerado os critérios do grupo de professores, não sendo necessária uma reunião para este fim. A problemática, porém, parece ser demonstrada no âmbito da mensuração após os critérios observados e comentados.

Os professores listam aspectos musicais que destacam em suas observações:

- Leitura clara, não apresentando confusões na decodificação das notas e dos ritmos;
- Velocidade adequada ao estudo ou repertório. “*Não pode chegar lá tocando a zero por hora*”. (P6);
- Tratamento da sonoridade: escolhas claras quanto à dinâmica (crescendos e decrescendos);
- Argumento musical definido;
- Problemas técnicos resolvidos (da obra executada).

P9 declara que não há pesos definitivos para cada um dos aspectos listados anteriormente. P3 queixa-se de que os colegas, não sabendo do processo de aprendizagem de cada um dos alunos, podem avaliar inadequadamente.

“Então, não pára pra pensar, ela [criança] tá onde(?), em que lugar na cabeça dela será(?). Será que ela tá na montagem? Será que ela não fez som porque ela tá pensando nos dedos que tem que pôr? Será que ela já passou o dedo ou ainda tá preocupado em não perder a memória dos lugares? Enfim, é muito difícil da gente julgar isso também, né” (P3).

Entretanto, esse mesmo professor prefere não ouvir nenhum comentário sobre o aluno antes da exposição, por acreditar que esses comentários influenciarão suas observações. A mensuração, portanto, pode causar desconforto nessa realidade.

“O que é um nove pra gente? Porque eu acho que a gente tem dado notas muito baixas, cada vez mais baixas. Com o pessoal que realmente merece nota abaixo da média, acho que a gente tem sido muito justo. Agora, com o pessoal que tá acima da média, acho que a gente tem sido muito, muito exigente” (P6).

Os dados parecem mostrar a existência de um conflito entre o conhecimento do mínimo de informações necessárias à adequada avaliação e a busca de uma avaliação neutra, que não influencie demasiadamente a audição e as observações do examinador.

Em relação à definição do repertório que será apresentado no exame público, os dados demonstram a convivência de dois caminhos: escolher na semana anterior e escolher na hora do exame. Um grupo de professores nos faz constatar uma preocupação em tentar evitar que o aluno fique mais alterado emocionalmente por não saber o que irá tocar. Um segundo grupo parece acreditar que o aluno deverá estar preparado o tempo todo. Avisar uma semana antes o que ele irá tocar é correr o risco, para os professores desse grupo, de que esse aluno estude somente o que tocará no exame com a banca. Os professores que decidem sobre o repertório do exame uma semana antes do mesmo ocorrer não verbalizam os empecilhos citados

pelo segundo grupo de professores. E o segundo grupo parece não relacionar aumento de nervosismo com o fato de os alunos irem para prova com o repertório indefinido.

Necessitamos de depoimentos dos alunos envolvidos nessas diferentes situações para somarmos dados e concluirmos algo mais pontual. Por enquanto, com os dados apresentados e a literatura exposta sobre avaliação, é possível concluirmos que, apesar de os professores primarem por obter uma boa performance dos alunos, escolhem caminhos diferentes e que podem ou não criar um ambiente leve, que favoreça a auto-estima, a segurança em tocar em público e retornar ao palco em outros momentos.

“Acho (...) que o professor tem que ter um cuidado muito especial em colocar um aluno nessa exposição assim, porque isso pode ser uma coisa muito positiva e pode ser uma coisa muito negativa, a criança pode nunca mais querer fazer isso, na vida. Ela pode errar. E daí? (...) Se ela mora numa casa onde o erro é uma coisa proibida, ela chega num recital, erra, ela nunca mais volta, né” (P4).

Esperando conhecer como se caracteriza a preparação dos alunos para serem expostos às situações de bancas de exame, questionamos os professores sobre quais elementos consideram importantes trabalhar com os alunos. Os dados apresentados no Quadro 3.25 parecem demonstrar um conjunto de procedimentos que reproduzem o ritual, a cena da banca: entrar, falar o nome da obra e de seu compositor, agradecer se for aplaudido e sair. Há também entre os professores uma preocupação em tranquilizar seus alunos e, caso julguem necessário ou prudente, dispensam aqueles que não estejam preparados para essa exposição (P1 e P4). P5 exemplifica com uma bateria de perguntas a que constantemente responde antes

das provas com intenção de diminuir o medo dos alunos. “*Se arrebentar uma corda, você pára de tocar, a gente troca a corda e você continua tocando. E seu eu errar?* [aluno] *Finge de morto e continua tocando. E se eu esquecer?* [aluno] *Uma amiga minha fala: faz cara de paisagem e segue*”. Entretanto, P5 parece banalizar o medo das avaliações internas quando potencializa os exemplos de avaliações em sua área profissional (orquestras). P9, em oposição a todo esse preparo, devolve essa responsabilidade para a história pessoal de cada aluno.

Nesse sentido, retomamos de MORETTO (2003) o conceito de professor competente para enfrentar a situação complexa de avaliar. Para o autor, é função do professor criar um ambiente avaliativo tranquilo e sem estresse. SANTIAGO (1994) nos lembra a necessidade de “olhar para cada aluno”, isto é, estarmos atentos e considerarmos suas particularidades no momento de tomarmos nossas decisões no campo avaliativo inclusive. Alguns alunos poderão ser dispensados de situações de exames com banca se os professores os julgarem despreparados emocionalmente, por exemplo. Outros alunos demandam um diálogo rico em detalhes sobre TUDO o que costuma acontecer nas bancas de exame de instrumento.

A provável banalização do medo, apresentado por P5, parece mostrar um certo desrespeito em relação ao estado emocional dos alunos, além de projetar para estes alunos situações sempre mais tenebrosas: “Imagine se você estivesse no teste da orquestra X, do festival Y ou do concurso Z”! Um aluno com medo não mostrará seu real desenvolvimento musical e será prejudicado em sua avaliação. Discordamos parcialmente de P9, quando responsabiliza a história pessoal de cada aluno na preparação para vivenciar as bancas de exame. Haverá uma interferência da história pessoal de cada aluno, porém isso não exclui o professor de sua responsabilidade no melhor encaminhamento dos alunos para essas situações.

A moral da Escola Fermata nos diz que todos os alunos deverão ser avaliados em situações de bancas de exame, mas a ética poderia perguntar: todos os alunos estão preparados? O que fizemos, nós educadores, para tranquilizá-los e/ou reduzir o sentimento de angústia, de estresse para essas exposições? (MORETTO, 2003)

Sabemos, como apresentado no 2º capítulo, que a consequência direta da reprova na aula de instrumento é a exclusão do aluno do curso. Esse é um dado que provavelmente estressa e angustia os alunos no momento da avaliação, e é assim verbalizado por P6: *“Ele (aluno) tá pensando: Meu Deus! Tem cinco indivíduos lá no fundo do teatro me ouvindo, me julgando e vão me dar uma nota. E se eu não tocar bem, eu vou tirar uma nota vermelha. É isso que acontece. É isso que eu não queria que acontecesse.”*

No Quadro 3.26 podemos observar que, apesar de considerarem delicada essa situação, os professores a apóiam em virtude da escassez de vagas. Parece, entretanto, existir uma ponderação que os conscientiza sobre a responsabilidade do processo avaliativo, pois eles mencionam alunos que se esforçam, estudam, mas não conseguem cumprir o programa no tempo previsto, o que os obriga a ter muita cautela na exclusão de alunos do curso de instrumento. Na área de cordas, há a possibilidade de o aluno reprovado na aula individual retornar para o curso coletivo, o que ameniza a consequência excludente da reprovação no contexto dessa área na Escola Fermata.

É possível concluir, a partir do Quadro 3.27, que há algumas outras práticas avaliativas possíveis no curso de instrumento e que são verbalizadas pelos professores entrevistados. A observação do aluno num contexto de prática musical em conjunto é mencionada por P1 e P5 (área de flauta-doce e área de cordas,

respectivamente). Na aula individual, o aluno pode começar e recomeçar a mesma música várias vezes, por exemplo. A prática instrumental em grupo demanda desse aluno uma outra natureza de concentração e respostas técnico-musicais.

Há preocupação e intenção de valorizar as reações técnico-musicais dos alunos num contexto mais próximo da realidade de performance musical. Os professores citam práticas avaliativas centradas no processo de aprendizagem e na produção musical dos alunos. Entretanto, P6 ressalva que desconhece outra maneira de viabilizar a todos os professores ouvir, observar e avaliar os alunos uns dos outros. A banca de exame tem, portanto, a função de manter os professores de cada área interados sobre a produção musical de todos os alunos.

Caminham juntos, na prática do ensino de instrumento na Escola Fermata, os conceitos de exame e avaliação apresentados no 1º Capítulo do presente texto. O acompanhamento individualizado favorecido pelas aulas de instrumento demonstram um perfil voltado para avaliação diagnóstica (LUCKESI, 1998). Esse perfil parece ser valorizado pela totalidade dos professores entrevistados. Porém, ao mesmo tempo, e provavelmente em detrimento da regra “Fazer exame com banca uma vez por semestre”, os professores verbalizam um vocabulário mais próximo da chamada “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1998 e MÉNDEZ, 2002). Avaliação diagnóstica é valorizada para conscientizar o aluno de seus déficits e auxiliar o professor no encaminhamento do repertório escolhido e das orientações técnico-musicais feitas aos alunos, mas no momento de elaboração do código numérico avaliativo o produto apresentado na banca de exame ganha um peso maior na área de piano, por exemplo.

Não há, nos diferentes sistemas educacionais públicos (municipais, estaduais ou federais), a garantia de escolarização musical para todos que tenham interesse.

Em virtude deste acesso limitado às escolas de música, no âmbito da Escola Fermata há seleção em dois contextos diferentes, no acesso à escola e permanência na mesma. A exclusão do aluno após reprovação no exame é a terceira possibilidade de gerar vagas para novos alunos. Esse exame antidemocrático é, ao mesmo tempo, democrático: exclui para ser possível incluir.

O acolhimento do aluno “devagar”, com um tempo diferenciado na elaboração do repertório requerido pela escola, é prejudicado por esse caráter seletivo e de preparação profissional. A tensão que pode ser potencializada na sala de espera aos exames da área de cordas é um dado que classificamos como carente de amorosidade. Esses dois aspectos nos fazem refletir sobre a necessária revisão da dupla ética e estética nas bancas de exame. Indicamos, para as futuras pesquisas e trabalhos de formação dos professores de instrumento, em contexto acadêmico ou em serviço, e demais áreas educacionais, uma necessária revisão e apropriação das questões éticas, amorosas, na relação professor-aluno, sem que se deixem professores e outros agentes educacionais com sentimento de culpa. Acolher um aluno “devagar” não comprometerá o rigor da escola, do professor ou do ensino. O mundo está assim, excludente, classificatório, mas os agentes educativos poderão escolher uma ação educativa transformadora dessa realidade [FREIRE (1998), LUCKESI (1998 e 2003) e MORETTO (2004)].

Uma outra característica do exame, explicado pelos autores, podemos constatar na necessidade verbalizada por P3 de manter um distanciamento das informações oferecidas pelos professores de cada aluno examinado. P3 tem receio de ser influenciado pela subjetividade do professor que acompanha aula a aula seu aluno. Ao mesmo tempo, esse professor mostra sinais de descontentamento quando os professores examinam inadequadamente alunos, por terem expectativas de ouvir

resultados de uma fase ainda não amadurecida no processo deles. Ignora-se deliberadamente o processo ensino-aprendizagem, desenvolvido na relação dinâmica entre professor e aluno, numa busca de imparcialidade e objetividade como garantia de justiça. Entretanto, como menciona MÉNDEZ (2002), podemos nos tornar objetivamente injustos.

4º. CAPÍTULO

CONSIDERAÇÕES FINAIS DESTA ETAPA DE PESQUISA – E O

DIÁLOGO CONTINUA...

“O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado,
mas mover-me na busca.
Não é possível buscar sem esperança;
nem tampouco, na solidão” (FREIRE, 2001a, p. 87).

Iniciamos esta pesquisa com um olhar instigante sobre a prática de ensinar, aprender e avaliar num curso de instrumento musical com crianças. Almejávamos conhecer e discutir os aspectos verbalizados por instrumentistas professores, refletindo a partir da recordação do início e do desenvolvimento de sua carreira docente. Concluímos que os saberes para o exercício da docência dos professores pesquisados foram construídos prioritariamente na e a partir da prática. Os ex-professores dos professores entrevistados exerceram influência direta na prática e nos discursos adotados por estes em sala de aula nos anos iniciais. No decorrer da carreira, foram estabelecendo um contraponto entre a referida influência, sua prática e a prática de seus pares. Nesse sentido, o presente trabalho criou oportunidade de os professores refletirem sobre as dúvidas, dificuldades ou dilemas vivenciados nos anos iniciais e sobre seus saberes para exercer a docência.

Podemos concluir que os saberes docentes dos professores pesquisados são personalizados pela multiplicidade de características cognitivas, afetivas e político-sociais que os professores vivenciaram (alunos) e vivenciam na Escola Fermata. Os professores aprenderam a lecionar numa escola em que 60% deles tinham sido

alunos, em que houve uma grande admiração e conseqüente vontade de dar continuidade àquela maneira de ensinar.

Apresentaram-nos múltiplos fatores que convivem numa aula de instrumento e que foram fontes de preocupações e conflitos entre os professores de instrumento nas quatro áreas pesquisadas. O domínio da linguagem musical e sua relação com o aprendizado de instrumento, a preparação físico-corporal dos instrumentistas, a escolha adequada do repertório a ser trabalhado foram temáticas destacadas pelos professores como geradoras de conflitos. A solução ou o encaminhamento de tais questões reforça nossa conclusão de que os modelos de seus ex-professores e a prática sua ou de seus colegas foram temas freqüentes no início da carreira.

Constatamos também que, apesar de acreditarem que toda criança tenha potencial para aprender música, os professores entrevistados aprenderam no contexto da Escola Fermata que o acesso não é para todos e que, por falta de vagas de instrumento, desencontro no trabalho pedagógico entre os professores das matérias teóricas e os professores das matérias práticas, a permanência dos alunos nem sempre é estimulada. Parece evidente uma preocupação dos professores em priorizar o domínio do saber específico de tocar um instrumento (técnica e repertório). Há, segundo os entrevistados, prática constante de avaliação do ensino, para saber se estão no caminho certo em relação ao repertório escolhido. Chegamos, entretanto, à conclusão de que há ausência de um espaço de discussão dentro de cada área e entre áreas sobre os aspectos metodológicos do ensino de diferentes conteúdos musicais (instrumentais e da linguagem). Dilemas sobre compreensão da linguagem musical e seu encaminhamento no ensino de instrumento demandam discussões aprofundadas e fundamentadas entre áreas teóricas e práticas. Em diferentes momentos da entrevista, há referências às

reuniões de planejamento, porém estas limitam-se a encontros burocráticos e organizativos, segundo a avaliação dos professores pesquisados. No entanto, não podemos afirmar que os professores participantes deste trabalho percebam tais desencontros e tal necessidade de discussões metodológicas.

A aprendizagem docente para avaliar também foi influenciada pelos modelos de sua história pessoal-escolar, isto é, seus professores e sua experiência com bancas de exame. Constatamos apenas uma tentativa tímida de transformação da prática avaliativa em virtude do desconforto causado por essas bancas. Há, entre os professores, uma crença de que uma das funções da banca de exame é preparar o aluno para o mundo externo à escola. Assim, ao mesmo tempo em que experimentam paliativos para diminuir o estresse, “o lobisomem”, retornam ao mundo do mercado de trabalho e constatam a tensão, o medo, a frieza, a antipatia freqüente em situações de teste para ingresso em orquestras, por exemplo. Esse dado parece inibir mudanças na prática avaliativa. Outro dado inibidor é o fato de a escola ter a prática das bancas de exame como uma regra do processo avaliativo que todas as áreas de instrumento deverão cumprir.

Apresentado esse perfil bastante tradicional de avaliação ditado pela realidade do mundo do trabalho ou pela norma da Escola Fermata, constatamos uma tendência dos professores em praticar o exame conceituado por LUCKESI (1998 e 2003) e MÈNDEZ (2002). A banca de exame ocupa espaço e tempo de destaque no calendário escolar da Escola Fermata. É de natureza classificatória e excludente porque há uma problemática real de falta de vagas e a cada reprova o aluno é excluído do processo ensino-aprendizagem. Essa situação foi amenizada na área de cordas graças à existência do curso coletivo que possibilita o retorno do aluno reprovado. Em busca do distanciamento e de uma certa imparcialidade, há

uma valorização nas áreas de piano e cordas do produto em detrimento do processo. Por outro lado, alguns professores da área de piano demonstraram descontentamento, cogitando a possibilidade desse distanciamento provocar injustiças nos resultados dos exames.

As áreas de flauta-doce e violão cumprem a pontualidade das bancas solicitadas pela Escola Fermata, porém apresentam um encaminhamento timidamente mais solidário. Preferem avisar uma semana antes o que o aluno irá tocar na banca para evitar o aumento do estresse que já é previsto. O resultado final é gerado pela avaliação do professor sobre o processo e o produto. Os componentes da banca comentam o produto apresentado pelos alunos, mas não pontuam. Porém, esse diferencial deixa a área de violão um pouco insegura. Os dois professores dessa área, participantes do presente trabalho, em diferentes momentos associaram a rigidez na prática avaliativa à educação musical de um aluno mais comprometido em seu aprendizado. O exame serve para disciplinar alunos dispersos e descomprometidos, segundo eles (SAUL, 2001).

São múltiplos os saberes docentes gerados no desenvolvimento da carreira dos professores de instrumento participantes deste trabalho. Foi possível dialogar com suas escolhas no âmbito da inclusão de crianças na educação musical e instrumental, no âmbito das escolhas feitas no processo ensino-aprendizagem e, particularmente, no processo avaliativo. A abordagem aqui apresentada buscou estimular outras pesquisas a fim de que voltem seu olhar para o desenvolvimento das competências docentes em profissionais procedentes dos cursos de bacharelado em diferentes áreas e especificamente na área de música, centrada no professor que atua em escolas de música. Sugerimos um desdobramento e aprofundamento de estudos sobre os conflitos, dilemas e reflexões apresentados

aqui para que haja uma ampliação de produção científica voltada para os docentes desta área, objetivando multiplicar as discussões em benefício de melhor apropriação dos saberes docentes gerados na academia e os saberes docentes gerados no contexto das escolas de música.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro de entrevistas

1º. bloco: Aquecimento

1. Fale um pouco sobre sua formação instrumental, quando começou e qual o perfil da escola e/ou prof. particular.
2. Como e quando ocorreu sua opção profissional por música? Você fez bacharelado? Por quê? Qual era sua perspectiva profissional quando você optou pela graduação em música? Você já lecionava nesta época? Tinha intenções em continuar lecionando após a conclusão do bacharelado?
3. Em algum momento houve uma preocupação referente à preparação para lecionar um instrumento? A Faculdade deu algum subsídio para isso?

2º. bloco: Aprendizagem da docência em música

1. Quanto tempo você tem de magistério musical? Quanto tempo nesta escola? Você leciona em outras escolas de música?
2. Houve na sua formação alguma orientação/preparação para sala de aula? Como foi? Em que momento?
3. Fale-me um pouco sobre os primeiros anos de sua experiência como prof. de _____ [*acrescentar o nome do instrumento específico de cada professor.*]
4. Desde os primeiros anos de magistério, você leciona para crianças? Quais os aspectos que chamaram mais sua atenção nesta relação criança–ensino de música?
5. Quais os primeiros problemas ou dúvidas detectados por você no início de sua experiência docente?

6. Como você procurou respostas para suas dúvidas ou soluções para seus problemas?

3º. bloco: Sobre as condições cognitivas e sociais para uma criança aprender música.

1. Baseado em sua experiência e em suas leituras e/ou conversas com colegas da área, o que você pensa sobre a afirmação de “que todas as crianças possam aprender música”?
2. E sobre a preocupação atual com a “democratização do acesso ao ensino de música”?
3. Como é o contexto da escola pesquisada e das duas questões feitas anteriormente?
4. Na escola pesquisada, como se dá o acesso das crianças à aula de instrumento? Levante aspectos relevantes e comente-os.
5. Quais os critérios para que uma criança seja contemplada com uma vaga? Esses critérios foram discutidos em grupo?
6. A escola (equipe diretiva) teve alguma influência na elaboração desses critérios?
7. Como você avalia os critérios adotados e o perfil das crianças aceitas?
8. Você já sugeriu revisão dos critérios? Por quê? Em que circunstância? Qual era a sugestão e qual foi o resultado?

4º. bloco: Ensinar e Avaliar: quais as escolhas?

1. O processo de ensino é discutido no coletivo de professores da mesma área? Quando? Quais aspectos são mais discutidos? Todos participam? Qual o papel

- da equipe diretiva nessas discussões? Essas discussões têm efetiva influência sobre sua prática?
2. O planejamento é feito com conhecimento prévio dos alunos? Sempre? Há algum vínculo com faixa etária, escolaridade, cognição, anatomia²⁶ etc?
 3. Há uma intenção de padronização? ²⁷
 4. A escola pode interferir no processo de um aluno inicialmente desinteressado? Como?²⁸
 5. A escola pode interferir negativamente no processo de um aluno inicialmente interessado? Como?
 6. Comente sobre seu contato com os familiares de seus alunos. Você considera importante, indispensável um contato estreito entre família e professor de instrumento? Por quê?
 7. Os pais acompanham a trajetória educacional musical de seus filhos? Como? Este tipo de acompanhamento satisfaz suas expectativas? Você sugeriria alguma mudança?
 8. Você se interessa pelo contexto social, cultural e escolar em que vivem seus alunos? Por quê?
 9. Existe algum procedimento comum, orientado pela escola, para tomar conhecimento do contexto social dos alunos? Existe algum procedimento individualizado por você? Comente.
 10. Há uma preocupação dos professores em fazer uma ponte entre o referencial musical das crianças e o referencial pretendido pela escola (curso)?

²⁶ Estatura e tamanho de mão ou outros limitantes de estrutura física que possam adiar o início do estudo em alguns instrumentos.

²⁷ Todo aluno de N1 ou com 9 anos de idade tem que tocar o Minueto X do compositor Y?

²⁸ As questões 4 e 5 tiveram a intenção de perguntar se a escola tem condições de reverter processos. Apesar de não explicitado na questão 4, foi comentado se a escola poderia reverter positivamente um processo negativo. E, assim, a questão 5 pergunta ao entrevistado se a escola pode converter negativamente um processo positivo.

11. Você avalia a aprendizagem de seus alunos? Como? Quando? Por quê?
12. Você avalia a qualidade de ensino ofertado a seus alunos? Por quê? Como? Quando?
13. Quando a banca discute e combina os critérios de observação dos alunos que serão avaliados? Quais são os critérios?
14. Como é a prática de uma banca de avaliação? Comente um pouco.
15. Quem escolhe o que os alunos tocarão? Por quê?
16. Há outras maneiras de avaliar a aprendizagem de seus alunos? Há uma imposição da equipe diretiva para manutenção das bancas?
17. Houve, juntamente com seus pares, alguma alteração nesse período de utilização das bancas avaliadoras como procedimento de avaliação? Por quê?
18. Você passou por bancas de avaliação em sua formação? Lembra de suas impressões?
19. Você acredita que a banca demande uma preparação especial dos alunos?
20. Como ocorre a preparação dos alunos para exposição às bancas?
21. Como você observa a reação dos alunos às bancas? Há um olhar para o aspecto emocional/afetivo? Por quê? Como (se for positiva)?
22. Como você recebe as ponderações de seus colegas sobre seus alunos durante a banca?
23. Em relação ao contato semanal, você observa alguma reação muito diferente dos alunos no momento das bancas? Como você qualifica isso?
24. Após a banca, como é o primeiro contato com seus alunos? Que aspectos você julga relevantes para serem tratados na aula imediatamente depois das bancas?

25. Você já observou alunos que no período de aulas tocam bem e no dia da banca ficam nervosos e não produzem como de hábito? Comente um pouco sobre isso.
26. Há alguma interferência no aspecto afetivo/emocional que o professor de instrumento faz ou pode fazer para preparar o aluno em sua exposição nas bancas avaliadoras?
27. Quando um aluno é reprovado em instrumento, qual é o procedimento adotado pela escola? Você concorda com isso? Por quê?
28. Como você avalia o nível de desistência do público infantil em relação ao seu instrumento? Os alunos costumam justificar por que desistem? Quais motivos você listaria como responsáveis pela desistência de uma criança do curso de instrumento no contexto dessa instituição?
29. Quais os modelos de escolas (referenciais) que na sua opinião influenciaram sua prática docente? Essas escolas influenciaram a prática de bancas como instrumento de avaliação?
30. Você acredita que há alguma relação entre a cena de banca e os concursos de performance em sua área (especificar o instrumento)? Isto é intencional? Por quê?
31. Você leciona em outras instituições que atendam ao público infantil? Há semelhanças em relação aos procedimentos para avaliação entre essas escolas? Se os há, quais são elas e como você se posiciona?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. Campinas: Papyrus, 2000. p.168.

_____. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papyrus, 2003. p. 93.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. *O Planejamento de Pesquisas Qualitativas*. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda J. e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2a. edição. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 147 – 178.

BEYER, Esther. *A construção do conhecimento musical no educador: dimensões culturais*. In: IV Encontro Nacional da ABEM. 1995. Goiânia. Anais. Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, Ano 4, vol 4, 1995. p. 11 –18.

_____. *O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil*. In: IV Encontro Regional da ABEM Sul, 2001, Santa Maria. Anais. Associação Brasileira De Educação Musical, Porto Alegre, 2001. p. 45 – 52.

BORGES, Thaís Veiga. *Rondó uma forma de educação instrumental: A iniciação ao instrumento musical*. 1997. 177f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1997.

BOZZETTO, Adriana. *Sistemas de avaliação presentes na prática do professor particular de piano*. In: HENTSCHKE, Liane & SOUZA, Jusamara (orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 51 – 63.

BRITO, Teca Alencar de. *Música*. In: Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vol. 3, 1998. p. 45 – 79.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9.9394*. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior.

Resolução no. 02 de 08 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Formação continuada de professores: tendências atuais.* In: REALI, Aline M. M. R. & MIZUKAMI, Maria da Graça M (orgs). *Formação de Professores – Tendências Atuais.* São Carlos: Edufscar, 1996. p. 59 – 91.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa.* In: _____. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.* 3ª. edição. São Paulo. Cortez, 1998. p. 77 – 164.

CRUVINEL, Flávia Maria & LEÃO, Eliane. *O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: uma experiência transformadora.* In: XII Encontro Anual da ABEM e I Colóquio do NEM, 2003, Natal. Anais. Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, Ano 12, vol.12, 2003, CDR.

DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e Ações de Educação Musical Escolar: três estudos de caso.* 2001. 352f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DOURADO, Oscar. *A Formação do Instrumentista.* In: Fundamentos da Educação Musical. Volume 3. ABEM, Porto Alegre, 1996. p. 50 – 60.

FEREZ, Josette S. M. *Bebê: Música e Movimento: Orientação para Musicalização Infantil.* Jundiaí: J.S.M.FEREZ, 1998. p. 75.

FERNANDEZ, Alícia. *Avaliar – Um ato de amorosidade.* In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, no. 2, 2004, Curitiba. Não publicado.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia e não – cartas a quem ousa ensinar.* 9ª. edição. São Paulo. Olho d'água, 1998. p. 127.

_____. *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 165.

_____. *À Sombra desta Mangueira.* 6ª. edição. São Paulo: Olho d'água, 2001a. p.120.

_____.& SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor.* 9ª. edição.

São Paulo: Paz e Terra, 2001b. p. 224.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 32^a. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 184.

FONTEERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2001. 459f. Tese (Livre-Docência em Música) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2001.

_____. *Educação Musical no Brasil – Algumas Considerações*. Em: Anais do II Encontro Anual da ABEM, Porto Alegre: ABEM, ano 2, vol. 2, p. 69 – 83, 1993.

GAINZA, Violeta. *O Espírito e a Técnica na Educação Musical*. In: *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988. p. 93 – 100.

GORDON, Edwin E. *Audição e Teoria de Aprendizagem Musical*. In: _____. *Teoria De Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 14 – 61.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora – Uma prática em construção da pré Escola à universidade*. 18^a. edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. p. 197.

_____. *Avaliar para Promover – As setas do caminho*. 2^a. edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002a. p. 217.

_____. *Avaliação, Mito e Desafio – uma perspectiva construtivista*. 31^a. edição: Editora Mediação, 2002b. p. 118.

_____. *Avaliação Qualitativa – uma concepção multidimensional*. Em: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, no. 1, 2003, Curitiba. Não publicado.

ILARI, Beatriz Senoi. *Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida*. In: Revista da ABEM, no. 7. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, p. 83 – 90, setembro/2002.

JOLY, Ilza Zenker Leme. *Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino*. 2000. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

LACORTE, Marisa Rosana. *A música como portadora de valores humanos essenciais*. 2003. 213f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 263.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Formação do Professor de Instrumento: Grades curriculares dos cursos de bacharelado em música*. In: Fundamentos da Educação Musical, Volume 4. ABEM, Porto Alegre: 1998. p. 106 – 109.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem Escolar*. São Paulo, Cortez, 1998. _____ . Cipriano C. *A base ética da avaliação da aprendizagem na escola*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, no. 1, 2003, Curitiba. Não publicado.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer – examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 133.

MIZUKAMI, Maria da Graça M. *Ensino – as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2001. p. 119.

_____ et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 203.

_____. *Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional*. In: REALI, Aline M. M. R. e MIZUKAMI, Maria da Graça M. *Formação de Professores – Tendências Atuais*. São Carlos: Edufscar, 1996. p. 59 – 91.

_____. *Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos professores que queremos*. In: BICUDO, Maria Aparecida V. e SILVA JUNIOR, Celestino Alves. *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. Vol 4. São Paulo: Unesp, 1999. p. 51 – 71.

MORETTO, Vasco P. *Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. 3a. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 150.

_____. *Avaliar para Selecionar ou Educar para a Vida?* In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, no. 2, 2004, Curitiba.

Não publicado.

PERRENOUD, Philippe. *Não mexam na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança*. In: _____. *Avaliação – Da excelência à regulação da aprendizagem entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145 – 168.

PARO, Vitor H. *Reprovação Escolar – renuncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 168.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. 2a. edição. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17 – 52.

RIOS, Terezinha A. *Projeto Pedagógico: Eu avalio, tu avalias, nós crescemos*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, no. 1, 2003, Curitiba. Não publicado.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica*. In: _____. *Avaliação Dialógica – desafios e perspectivas*. 5ª. edição. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2003. p. 85 – 91.

SANTIAGO, Diana. *Processos de Educação Musical Instrumental*. In: Anais do III Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre, ABEM, ano 3, vol 3, 1994. p. 215 – 231.

SANTOS, C. M dos. *Avaliação e a cola na perspectiva do aluno*. Pátio, ano 3 no. 12, 2000. p. 63-65.

SANTOS, Cynthia G. A. dos. *Avaliação da Execução Musical: Um estudo sobre critérios de avaliação utilizados por professores de piano*. 1998. 125f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 6a. edição. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.
_____. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 3a. edição. São Paulo:
Cortez Editora, 1992. p. 175.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor – Um novo método de educação*. 2a. edição.
Santa Maria: Pallotti, 1994. p. 101.

SZYMANSKI, Heloisa (org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PRANDINI, Regina
Célia A. Rego. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*.
Brasília: Plano Editora, 2002. p. 86. (Série Pesquisa em Educação, v. 4)

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. *Saberes, Tempo e Aprendizagem do
trabalho no magistério*. In: Educação e Sociedade, ano XXI, no. 73, Campinas
Cedes, 2000. p.209-244. ISSN 0101-7330.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2a. edição.
Petrópolis: Vozes, 2002. p. 325.

TOURINHO, Ana Cristina & OLIVEIRA, Alda. *Avaliação da Performance Musical*.
In: HENTSCHKE, Liane & SOUZA, Jusamara (org). *Avaliação em Música:
reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13 – 28.

TOURINHO, Ana Cristina. *Aprendizado Musical do Aluno de Violão: Articulações
entre Práticas e Possibilidades*. In: HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana
(org). *Ensino de Música: Propostas para pensar e agir na sala de aula*. São Paulo:
Moderna, 2003. p. 77 – 85.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de
Mudança por uma práxis transformadora*. 2a. edição. São Paulo: Libertad, 1998. p.
125.

WERNEK, Hamilton. *Se a escola boa é a que reprova, hospital bom é o que mata*.
Em: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, no. 2,
2004, Curitiba. Não publicado.

LISTA DE TABELAS

TABELA 2.1 Relação candidato/vaga do teste de seleção, realizado em dezembro de 2003, para ingresso nos cursos dos instrumentos aqui levantados.Pág. 33

Tabela 2.2 Frequência em curso de Formação Musical Técnico-Profissionalizante.
.....Pág. 37

TABELA 2.3: Distribuição das categorias de tipos de Formação Musical Superior dos participantes.Pág. 38

TABELA 2.4. - Anos de docência e anos de docência na Escola Fermata.Pág. 39

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.1 – Elementos teórico-práticos para distinguir Avaliação e Exame na perspectiva de LUCKESI (1998 e 2003).Pág. 18

QUADRO 3.1 – Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre o *momento de escolha do curso superior e suas perspectivas após o término da formação profissional*.Pág. 44

QUADRO 3.2: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre a *natureza dos elementos que exerceram influências nos anos iniciais de sua prática no ensino de instrumento*.Pág. 45

QUADRO 3.3: Ponderações verbalizadas pelos pesquisados sobre a *natureza das influências que a experiência discente na Escola Fermata exerceram em sua prática docente*.Pág. 46

QUADRO 3.4: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito das *pessoas ou situações a que recorreram quando tinham dúvidas ou dificuldades nos anos iniciais da prática no ensino de instrumento*.Pág. 47

QUADRO 3.5: Dúvidas, dificuldades ou reflexões no âmbito de *compreensão da linguagem musical por parte dos alunos*.Pág. 48

QUADRO 3.6: Dúvidas, dificuldades ou reflexões no âmbito do *ensino da técnica instrumental*.Pág. 48

QUADRO 3.7: Dúvidas, dificuldades ou reflexões no âmbito do *repertório musical a ser escolhido para o ensino de instrumento*.Pág. 48

QUADRO 3.8: Dúvidas, dificuldades ou reflexões sobre a *responsabilidade da motivação na aula de instrumento*.Pág. 49

QUADRO 3.9: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito das *condições de aprendizado infantil para a educação musical*.Pág. 59

QUADRO 3.10: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito dos *objetivos políticos educacionais quando se amplia a inclusão na educação musical*.Pág. 59

QUADRO 3.11: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da *capacitação profissional dos educadores musicais envolvidos em projetos de inclusão na educação musical*.Pág. 60

QUADRO 3.12: Ponderações verbalizadas pelos professores participantes, *contrapondo as condições de aprendizagem na educação musical instrumental infantil e o acesso na Escola Fermata*.Pág. 61

QUADRO 3.13: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre as etapas percorridas por uma criança para ter acesso à aula de instrumento na Escola Fermata.Pág. 62

QUADRO 3.14: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da(s) reunião(ões) de planejamento do ensino de instrumento na Escola Fermata.Pág. 64

QUADRO 3.15: Ponderações verbalizadas pelos professores participantes no âmbito da escolha do repertório que será praticado na aula de instrumento.Pág. 65

QUADRO 3.16: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da natureza e da possibilidade de a escola/corpo docente reverter o processo de um aluno desinteressado e torná-lo interessado.Pág. 66

QUADRO 3.17: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da natureza e da possibilidade de a escola/corpo docente reverter o processo de um aluno interessado e torná-lo desinteressado.Pág. 66

QUADRO 3.18: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre as razões escolares para a existência de práticas avaliativas na educação musical instrumental.Pág. 75

QUADRO 3.19: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre as *relações e influências do mercado de trabalho nas práticas avaliativas da educação musical instrumental*.Pág. 76

QUADRO 3.20: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da *natureza e da freqüência das avaliações no curso de instrumento*.Pág. 77

QUADRO 3.21: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da *natureza dos critérios escolhidos para avaliação dos alunos de instrumento nas bancas*.Pág. 78

QUADRO 3.22: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito do *contexto espacial onde ocorrem as bancas de exame de instrumento*.Pág. 80

QUADRO 3.23: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da *maneira como são atribuídas as notas após o exame de instrumento*.Pág. 81

QUADRO 3.24: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito das *razões que permitem ou não permitem ao aluno saber exatamente qual repertório ou estudo técnico deverá tocar no dia do exame de instrumento*. ...Pág. 82

QUADRO 3.25: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da *preparação realizada com os alunos que serão expostos nas avaliações públicas*.Pág. 83

QUADRO 3.26: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados sobre a *exclusão de alunos que são reprovados no curso de instrumento na Escola Fermata*.
.....Pág. 85

QUADRO 3.27: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da *existência de outras maneiras possíveis para avaliar a aprendizagem do curso de instrumento*.Pág. 86

QUADRO 3.28: Ponderações verbalizadas pelos professores pesquisados no âmbito da *recordação de suas impressões quando eram alunos e participavam de bancas de avaliação*.Pág. 87