

A reflexão do professor de piano sobre sua prática pedagógica: uma introdução

Denise Cristina Fernandes Scarambone
denisescarambone@yahoo.com.br
Maria Isabel Montandon
misabel@unb.br
Universidade de Brasília

Resumo. Esta comunicação apresenta minha pesquisa (em andamento) no programa de mestrado da UnB. O objetivo da pesquisa é compreender até que ponto e como professores de piano refletem sobre suas práticas pedagógicas. Por um lado, pesquisas sobre a atuação de professores de piano apontam a tendência dos mesmos “ensinarem como aprendeu”, sem refletir sobre alternativas a materiais, conteúdos, objetivos e procedimentos. Por outro, e de acordo com DEWEY (1959), ZEICHNER e LISTON (1987) todas as pessoas refletem, variando somente os níveis e a natureza dessa reflexão. Alguns trabalhos de pesquisa na área reforçam tal afirmação (BOZETTO, 2004). A pesquisa se apóia nas perspectivas reflexivas do ensino como o pensamento reflexivo de DEWEY (ano); nos processos de reflexão na e para a prática de SCHÖN, (1992, 2000), a reflexão como prática social de ZEICHNER (1992, 1993, 1996) e a reflexão crítica de CONTRERAS (2002). A metodologia usada no trabalho é o estudo de caso (YIN, 2005; MERRIAN, 1998).

Palavras-chave: professor de piano, práticas pedagógicas, ensino de instrumento

INTRODUÇÃO

A literatura atual sobre atuação e formação de professores tem enfatizado a necessidade dos professores lidarem com os desafios propostos pela educação atual. Cada vez mais, a prática docente se dá em um ambiente no qual predomina a complexidade e o imprevisto, onde frequentemente surgem dificuldades de diferentes naturezas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo aí a relação com os alunos, com seus pares, e escola, ao conteúdo e metodologias de ensino, entre outros.

Esses acontecimentos do cotidiano têm revelado que práticas fundamentadas em prescrições técnicas são incapazes de dar respostas satisfatórias para a realidade apresentada, pois esta sempre apresentará novas e complexas dificuldades (SCHÖN, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992). Critica-se um ensino que pretende dar resposta padrão para uma realidade que se mostra particular e contextual. Assim, questiona-se a aplicação generalizada de modelos e métodos pré-determinados diante de situações diversas e complexas da sociedade educacional. Nesse aspecto, a literatura aponta a necessidade de uma nova visão ao ensino que compreenda os fenômenos educativos como situações complexas, incertas e singulares,

em contraposição às limitações advindas da perspectiva tecnicista. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, SCHÖN, 1992, ZEICHNER, 1992, CONTRERAS, 2002).

A área de música tem acompanhado essas discussões, verificando a necessidade de oferecer propostas que preparem esse professor atual, autônomo, independente, e com capacidade de recriar e transformar o cotidiano e se adaptar a novas situações (TOURINHO, 2006, p. 8). Várias pesquisas têm investigado os campos de atuação e práticas pedagógicas do professor de instrumento (TOURINHO, 2006; BOZZETTO, 2004; LOURO, 2004; MONTANDON, 1998). Esses trabalhos investigam a formação para a docência do instrumento de professores graduados em música e a preparação que atenda aos diversos campos e possibilidades de atuação do professor de instrumento. Outras pesquisas concentram-se na análise de metodologias adotadas por professores de piano (FONTERRADA; GLASER, 2006; TOURINHO, 2006; CARVALHO, 2004; LOURO, 2004; MONTANDON, 2004).

Pesquisas sobre a atuação de professores apontam para a tendência do professor de instrumento ensinar da forma como aprendeu, seguindo os modelos de seus professores, embora adquiram conhecimento também a partir da experiência prática própria e de seus pares, e de cursos (CARVALHO, 2004; LOURO, 2004). Alguns autores atribuem a tendência de reproduzir modelos à falta de formação específica para o professor de instrumento, mesmo dentro da formação como professores (SANTOS, 1998).

Muito dos argumentos dos autores é o de que a perpetuação de modelos reprodutivos acaba por continuar a ênfase dada ao virtuosismo e à execução técnica, característicos do que tem sido chamado de “ensino tradicional” (FONTERRADA; GLASER, 2006; VIEGAS, 2006; LOURO, 2004; MONTANDON, 2004).

Embora a tendência de professores de instrumento em reproduzirem modelos seja uma realidade, seja por falta de formações ou situações que possam questionar, refletir e rever a pertinência de modelos de ensino do instrumento, é possível supor também que a experiência diante das diversidades e peculiaridades da prática, por si, desenvolva níveis de reflexão sobre a própria atuação (DEWEY, 1959).

Diante de tais discussões apontadas pela literatura, surgiram as seguintes questões que nortearam a pesquisa: Como os professores refletem suas práticas? Qual é a natureza da sua reflexão? Sobre o que ele reflete, quais são suas indagações, análises, preocupações? Em que momentos o professor pensa sobre sua prática? Quais os fatores que desencadeiam suas reflexões?

Esses questionamentos definiram o objetivo geral desta pesquisa ora em andamento: compreender como os professores de piano refletem sobre suas práticas pedagógicas, analisando a natureza e os níveis de reflexão presentes em seu discurso.

1. A perspectiva do ensino como prática reflexiva

A prática reflexiva implica no reconhecimento que os professores podem desempenhar um papel ativo em suas práticas, como produtores e construtores de conhecimentos. A seguir, apresento propostas que sugerem o professor como produtor de conhecimentos.

1.1. O pensamento reflexivo de Dewey

Dewey, em seu livro *Como pensamos* (1959), descreve as várias maneiras pelas quais os homens *pensam*. Segundo o autor, “*pensar*” “chama-se, às vezes, a esse curso desordenado de idéias que nos passam pela cabeça automática e desregradamente” (p. 14) Assim, a melhor maneira de pensar é o que ele chama de pensamento reflexivo, ou seja, “uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 13). Segundo o autor,

o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. (DEWEY, 1959, p. 18)

O que Dewey pretende argumentar é que o pensamento reflexivo também consiste em uma sucessão de coisas pensadas, contudo a diferença é que não basta a mera sucessão irregular de idéias. Em sua abordagem, a reflexão não é simplesmente uma seqüência de idéias, “as partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras” (DEWEY, 1959, p. 14). A reflexão, para Dewey, inicia quando começamos a investigar a veracidade das idéias e procuramos a garantia dos dados existentes. Assim as fases do ato de pensar reflexivo abrangem a formulação de questionamentos (um estado de indagação) e a análise das práticas (um ato de pesquisa).

Dewey (1959) faz uma importante distinção entre a ação humana que é reflexiva e a que é rotina. Para ele a ação rotineira é orientada por impulso, tradição e autoridade. Por outro lado, na *ação reflexiva* (DEWEY, 1959), a lógica da razão e da emoção estão entrelaçadas e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. Os professores com ações

reflexivas questionam suas práticas e examinam criteriosamente as alternativas viáveis à realidade escolar.

1.2. O Ensino Reflexivo de Schön

O trabalho de Schön (1992) é baseado na epistemologia da prática, que visa a valorização da prática como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram na própria ação. O *conhecimento na ação*, de acordo com Schön, se refere ao conhecimento tácito, implícito, interiorizado do professor, que está na ação (não a precede). Esse conhecimento é mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando como um hábito. No entanto, Schön esclarece que esse conhecimento não é suficiente para atender às situações novas que extrapolam a rotina. Dessa forma, os profissionais constroem novas soluções, novos caminhos que se dá num processo que denomina de *reflexão na ação*. Essas construções reúnem um repertório de experiências em que mobilizam em situações similares, que configuram um conhecimento prático. Por sua vez, surgirão situações que superam o repertório construído, exigindo uma análise e uma contextualização desses conhecimentos práticos. A esse movimento Schön classifica como *reflexão sobre a ação*.

A ampliação e a análise crítica das idéias de Schön favoreceram um amplo campo de pesquisas que conduziram à expansão de conceitos relativos ao professor que pensa e pesquisa sua prática.

1.3. A reflexão como prática social de Zeichner e Liston

Zeichner e Liston (1996) atribuem à atividade reflexiva o caráter dialógico, propondo a reflexão como uma prática social, existindo a necessidade, portanto, da reflexão junto com outros profissionais. Os autores consideram a reflexão como uma das dimensões do trabalho pedagógico, mas que para compreendê-lo, ao refletir é preciso considerar as condições de produção desse trabalho.

Dessa forma, Zeichner e Liston (1987) estabelecem três níveis diferentes de reflexão:

O primeiro nível corresponde à análise das ações explícitas: o que fazemos é passível de ser observado (andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar,...). O segundo nível implica o planejamento e a reflexão: planejamento do que se vai fazer, reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu caráter didático. Por último, o nível das considerações éticas, que passa pela

análise ética ou política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais; este nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos professores sobre as suas possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo. (ZEICHNER; LISTON, 1987, p. 28).

Os autores apresentados acima argumentam a favor de uma prática e de uma formação de professores que proporcione o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de refletir, para que os mesmos possam atuar diante das complexas situações que surgem da prática profissional. No entanto, é preciso ter cuidado com o uso indiscriminado do termo “reflexão (PIMENTA, 2002). Contreras (2002) alerta para o uso do termo “reflexão” pelos mesmos que “defendem a visão instrumental e técnica do ensino em que o raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo, como processo de solução de problemas tomando a reflexão como prática individual” (CONTRERAS, 2002, p. 161).

1.4. A reflexão crítica

Contreras (2002, p. 162) pontua que a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser realizada pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também “uma forma de crítica” que lhes permita analisar e questionar as estruturas institucionais em que estão inseridos. Para o autor, os professores analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e políticos aos quais estão inseridas.

Para Kemmis (apud CONTRERAS, 2002), “refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas” (KEMMIS apud CONTRERAS, 2002, p. 163). Ou seja, a reflexão tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos, pressupondo relações sociais e posições ideológicas e políticas.

2. Metodologia

A metodologia selecionada para pesquisar sobre processos de reflexão dos professores de piano sobre suas práticas pedagógicas é o estudo de caso. Para Chizzotti (1991, p. 102) o estudo de caso define “uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos”. Um estudo de caso é caracterizado como uma pesquisa empírica em que se investiga “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida

real” (YIN, 2005, p. 32). O estudo de caso é particularmente adequado a investigar processos e a responder perguntas do tipo “como” e “por que” (MERRIAM, 1998).

O levantamento de dados será feito por meio de entrevistas reflexivas (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2004). Segundo as autoras, esse tipo de entrevista se caracteriza pela disposição do pesquisador de compartilhar continuamente sua compreensão dos dados com o participante. Além da entrevista reflexiva semi-estruturada (ROSA; ARNOLDI, 2006), serão usadas também entrevistas de estimulação de recordação e observação. A entrevista de estimulação de recordação consiste na realização de entrevista enquanto o professor assiste à sua própria aula em vídeo (PACHECO, 1995, p. 87). Segundo Beineke (2003) o professor, ao refletir sobre a aula enquanto a observa, pode expor, explicar e interpretar a sua ação cotidiana em sala de aula.

3. Situação atual da pesquisa:

De acordo com ROSA e ARNOLDI (2006),

os entrevistadores/pesquisadores são os responsáveis pelo direcionamento e condução da Entrevista, pois deverão oferecer garantias quanto à sua adequação. E só conseguirão esse resultado se forem profundos conhecedores da técnica e dos procedimentos corretos de aplicação, das formas de registros e da categorização (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 8).

Por concordar com as autoras, duas entrevistas piloto já foram realizadas (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2004), com o objetivo de verificar o efeito das perguntas, a relação dessas com o objetivo da pesquisa, e meu próprio desempenho como entrevistadora. Uma vez reavaliado esses aspectos, estou, no momento, realizando entrevistas com os professores selecionados para a pesquisa: dois professores(as) de piano, um(a) professor(a) de uma escola de música pública e outro(a) de uma escola de música particular, ambos com cerca de cinco (05) anos de experiência como professores de piano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo está relacionada ao fato de que o campo de atuação dos professores de instrumento - piano vem aumentando significativamente. Dessa forma, pesquisas que investiguem práticas pedagógicas de professores de instrumento poderão ampliar o conhecimento e a compreensão da prática docente. Além disso, poderão também subsidiar discussões sobre a área do ensino de instrumento dentro de uma dimensão

pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de propostas que fomentem o pensamento reflexivo para professores em exercício.

BIBLIOGRAFIA

CAMPOS, S.; PESSOA, V.I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (org). **Cartografias do trabalho doente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

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

FONTEERRADA, M; GLASER, S. **Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno**: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.15, 91-99, set. 2006.

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

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

MONTANDON, Maria Isabel. Trends in piano pedagogy as reflected by the proceedings of de national conference on piano pedagogy (1981-1995). Tese de Doutorado. University of Oklahoma, Ok, 1998.

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

PIMENTA E GHEDIN (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2002.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. C. e ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

SCHÖN D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa (PT): Dom Quixote; 1992.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Szymanski, Heloisa (org.); Almeida, Laurinda R. e Brandini, Regina Célia A. R. **A entrevista da pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro. 2004.

ZEICKNER, Kenneth. **A formação Reflexiva de Professores**: Idéias e Práticas. Educa, 1993.

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